

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNEE 2011-2012

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Lucie RIGAL

**Le jeu théâtral, un outil d'apprentissage de l'anglais dès le
cycle 2**

ENCADREMENT :

Encadrant principal : Pierre Zoppas, Professeur agrégé, Formateur à l'IUFM
Midi-Pyrénées UTM

Co-encadrante : Euriell Gobbé-Mévellec, Maître de conférences en espagnol,
IUFM Midi-Pyrénées, UTM

TRAJET LANGUE

INTRODUCTION	4
I/ LES ACTIVITES THEATRALES A L'ECOLE PRIMAIRE : DEFINITIONS ET EVOLUTIONS.....	11
1) LE « THEATRE » ET SES GENRES : DEFINITION, ETYMOLOGIE ET LIENS POSSIBLES AVEC L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE AU PRIMAIRE	11
a) <i>Qu'est-ce que le théâtre ?</i>	11
b) <i>L'activité théâtrale et autres caractéristiques du théâtre</i>	13
c) <i>L'exploitation du corps par le biais du théâtre : un exemple de séquence</i>	17
d) <i>Qu'est-ce que le jeu dramatique ?</i>	22
2) L'EVOLUTION DU THEATRE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE	23
a) <i>Des origines religieuses à son entrée dans l'Ecole</i>	23
b) <i>L'enfant au cœur de l'éducation et acteur de ses apprentissages</i>	27
II/ LES ACTIVITES THEATRALES : APPORTS ET LIMITES D'UN OUTIL PEDAGOGIQUE INSTITUTIONNALISE	33
1) LES ACTIVITES THEATRALES ET LE LANGAGE ORAL DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	34
a) <i>La perspective actionnelle dans le CECRL</i>	34
b) <i>Le langage oral et la capacité à communiquer dans la langue-cible du SCCC</i>	35
c) <i>Les activités d'expression orale du Bulletin Officiel de 2007</i>	37
d) <i>Aujourd'hui, le drama au Royaume-Uni</i>	39
2) DES LIMITES A L'ACTIVITE THEATRALE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE.....	41
a) <i>La psychologie de l'enfant en construction</i>	41
b) <i>L'aspect premier de l'apprentissage détourné</i>	45
3) DES APPORTS NON NEGLIGEABLES PROVENANT DE L'ACTIVITE THEATRALE POUR LES ELEVES-APPRENANTS	47
a) <i>L'aspect ludique du jeu et le théâtre</i>	47
b) <i>La perspective actionnelle et l'activité théâtrale : une méthode dynamique d'enseignement/apprentissage des langues</i>	50
III/ ANALYSE DE SEANCE, AVIS DES PROFESSEURS.....	55
1) ANALYSE DE LA SEANCE.....	55
a) <i>Introduction au cours de langue</i>	55

<i>b) Phase de théâtralisation : cœur de la séance</i>	<i>56</i>
<i>c) Conséquences de l'activité théâtrale en classe : limites et apports.....</i>	<i>58</i>
<i>d) Conclusion de la séance.....</i>	<i>59</i>
2) L'AVIS DES PROFESSEURS DES ECOLES CONCERNANT LES ACTIVITES THEATRALES COMME SUPPORTS D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE	59
<i>a) Questions adressées aux professeurs des écoles à propos des activités théâtrales...</i>	<i>60</i>
<i>b) Les aspects positifs des activités</i>	<i>61</i>
<i>c) Les aspects négatifs des activités</i>	<i>63</i>
CONCLUSION	65
ANNEXES :.....	66
BIBLIOGRAPHIE	72

Introduction

Les langues étrangères sont depuis très longtemps présentes à l'école primaire. Depuis la loi d'orientation de 1989, elles sont d'autant plus présentes et importantes qu'elles constituent une des priorités du Ministère de l'Education Nationale. Nous sommes passés d'un enseignement des langues qui avait pour but de faire acquérir des compétences linguistiques à un enseignement pour communiquer dans la langue et s'en servir comme d'un outil ouvrant l'élève à de nouvelles manières de voir le monde¹. Communiquer est effectivement une compétence linguistique mais la tâche de communication implique plusieurs autres compétences nécessaires à son bon déroulement comme par exemple la posture, la tenue du corps, le rôle de la respiration qui doit être travaillé... Ces compétences ne pouvant être acquises sans entraînement de la part des apprenants. Le Ministère a fait évoluer cet enseignement des langues en améliorant les différents dispositifs mis en œuvre pour optimiser l'apprentissage. Ainsi, le choix de travailler une langue à des fins communicatives et d'ouverture au monde tel que le voient les individus d'un autre pays, a permis de valoriser un mode d'enseignement déjà présent dans l'école mais pas dans le cours de langue : les activités théâtrales pour apprendre.

« Nous voulons de la vie au théâtre, et du théâtre dans la vie.² » Ainsi disait Jules Renard, célèbre auteur du XIXème. Et du théâtre à l'école ? Pourquoi ne pas considérer les activités théâtrales comme outil d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ? La France est un pays d'Europe plurilingue, dans lequel beaucoup de langues se côtoient mais tout le monde ne les parle pas de manière courante : un individu parle généralement une seule langue couramment. Alors que dans d'autres pays comme l'Allemagne par exemple, les individus parlent plusieurs langues de manière courante : c'est le multilinguisme. En Grande-Bretagne, savoir communiquer dans plusieurs langues est un principe fondamental sur lequel plusieurs chercheurs et pédagogues anglais ont mené des recherches. S'attachant à l'aspect communicatif de la langue-cible, Harriet Finlay-Johnson³ a été une des pionnières de l'utilisation du *drama* (signifiant *action* en français) en cours de

¹ GALISSON, R. : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris, 1980, p.19-20.

² RENARD, J. : *Journal 1887-1910*, éd. Actes Sud, 26 mars 1905, p. 29.

³ CARKIN, G. : "Teaching english through drama: the state of the art", 2007, p.1.

langues en Grande-Bretagne. La *drama* a été utilisé dans ce pays dans des clubs de théâtre⁴ ou bien à l'école dans des matières autres que les langues (l'Histoire par exemple). Ce terme⁵ désigne le théâtre au sens d'art dramatique qui nécessite un apprentissage des règles, des conventions, des textes, des attitudes à adopter, autrement dit, le *drama* est au service de l'apprentissage et non l'inverse. Par la suite, il peut mettre en scène des acteurs devant un public ce qui présuppose une production collaborative des acteurs et une réception collective du public. Selon Harriet Finlay-Johnson, le *drama* permettrait de regrouper des principes élémentaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère à savoir l'intégration et l'assimilation de connaissances, une méthode active impliquant l'élève lui-même et une base dans le processus d'autonomisation de l'enfant. Ce professeur d'université du XIX^e siècle souligne les finalités éducatives de l'enseignement par le *drama* : les élèves qu'elle a pu observer durant sa carrière et ses recherches, ont montré un grand désir d'apprendre de nouvelles connaissances, ils ont aussi beaucoup appris les uns des autres. La plupart de ces élèves ont fait preuve pendant le cours de langue d'aisance et d'autosuffisance. De ce fait, le *drama*, n'a-t-il pas sa place en cours de langue dans une école française ?

Les activités théâtrales ne s'éloignent pas totalement de ce que peut signifier le *drama* en Grande-Bretagne. En réalité, le *drama* n'est autre qu'un type d'activité théâtrale. Celle-ci fait interagir ses participants à l'oral, participants qui vont devoir réaliser une action commune, soit tous ensemble. Tout comme le *drama*, les activités théâtrales permettent à leurs participants de jouer des rôles et de faire « comme si » on était dans la réalité. Cette définition n'entre pas en contradiction avec les Instructions Officielles pour l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Ces référentiels ont favorisé l'expression orale et depuis 2007, l'expression orale en interaction (entre pairs mais aussi enseignant/élève). Il s'agirait par ce biais d'associer le « dire », l'expression orale et le « faire », l'expression corporelle en se manifestant physiquement dans un espace limité, ici la salle de classe. De plus, le pilier 2 du Socle Commun des Connaissances et des Compétences pose l'importance de l'immersion pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère : « on attend de

⁴ CARKIN, G. : "Teaching english through drama: the state of the art", 2007, p.3.

⁵ POIRION, D. : « JEU, genre dramatique », Encyclopédie Universalis.

l'élève qu'il puisse communiquer [...] dans des situations courantes de la vie quotidienne⁶». En ce sens, les activités théâtrales permettraient de mettre en œuvre des simulations de situations authentiques. Pour l'aspect fictionnel de l'activité théâtrale qui apporte un plus dans l'apprentissage de la langue, nous pouvons le retrouver dans les programmes puisque qu'il est stipulé que la curiosité et la créativité des enfants doivent être éveillées. Cela rendrait possible le travail approfondi des savoir-faire (habileté à réussir ce qu'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques, expérience dans l'exercice d'une activité artistique ou intellectuelle⁷) et des savoir-être (qualité d'une personne qui connaît et sait appliquer les règles de civilité : éducation, tact⁸).

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur un outil d'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais) : l'expression théâtrale qui est à ce jour de plus en plus utilisée dans les écoles primaires mais pas forcément dans les cours de langue. Pour Bertolt Brecht, dramaturge et metteur en scène allemand, « l'affaire du théâtre a toujours été de divertir les hommes. Il n'y a aucune contradiction entre divertir et instruire car il y a un plaisir d'apprendre⁹ ». Ce « plaisir d'apprendre » est aussi énoncé par trois autres pédagogues dans l'article « S'exprimer par le théâtre¹⁰ ». D'après eux, le théâtre intégré à la pédagogie permettrait de donner une motivation pour la discipline en question et entraînerait par la suite un processus d'utilisation et de perfectionnement des connaissances en cours d'acquisition.

Le choix de ce domaine de recherche a été motivé par une expérience personnelle durant un stage d'observation dans une école spécialisée. Cette école rassemble des jeunes de 14 à 21 ans ayant des déficiences mentales (intellectuelles, métaboliques...) et/ou motrices (dues à un accident, à des maladies génétiques...), ce qui réduit considérablement leurs déplacements en dehors de leur école et leurs interactions sociales avec le monde extérieur. De ce fait, pour certains, il est difficile de s'exprimer correctement face à quelqu'un (expressions autant orales que physiques), ce qui est une expérience quotidiennement

⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *La pratique d'une langue étrangère*, Décret n°2006-830 du 11-7-2006, Socle Commun de Connaissances et de Compétences, p.8.

⁷ Définition du Dictionnaire Le Robert

⁸ Définition du Dictionnaire Le Robert

⁹ BRECHT, B. : *Petit Organon pour le théâtre*, Paris, éd De la Arche, 1948, §3.

¹⁰ RENOULT, N., RENOULT, B. & VIALARET, C. : « S'exprimer par le théâtre », Paris, éd. Armand Colin-Bourrelle, 1986, p.21.

renouvelée chez une personne dite « normale ». L'exercice proposé par l'enseignante spécialisée était de placer ses élèves dans un contexte particulier, spécifique lié au quotidien. Par exemple demander un billet de train à un guichetier, ou tout simplement se dire « bonjour » tout en marchant, en se regardant dans les yeux et en levant la main. Cet exercice faisait appel à beaucoup de compétences à la fois (d'ordre gestuel, visuel, oral mettant en œuvre des compétences liées à l'intonation, à l'occupation de l'espace, à la posture physique...). Toutefois, les élèves ayant du mal à conceptualiser des situations abstraites simples, comprenaient mieux, s'exprimaient plus naturellement, leurs productions orales et prestations physiques étaient de meilleure qualité, et ils se voyaient plus en confiance en « théâtralisant » ces situations qui prenaient de ce fait toute leur ampleur et toute leur signification : c'est la perspective actionnelle.

Gilbert Trigano, homme d'affaires très impliqué dans l'insertion de jeunes en difficulté dans la société a dit que « les inhibitions viennent de la peur du jugement des autres¹¹ ». Cette citation reprend le phénomène qui s'est produit dans cette classe de jeunes. Les voyant se désinhiber en se mettant dans la peau d'une autre personne pendant quelques secondes, et s'ouvrir aux autres avec moins d'appréhension, une meilleure qualité orale et un bon comportement physique, il semblait évident et intéressant de combiner cette expérience troublante avec l'anglais. En « jouant un rôle », les élèves arrivaient à se libérer de leurs émotions et de leurs paroles sans se sentir contraints de le faire. Il ne s'agissait pour eux pas seulement d'un jeu mais aussi d'un apprentissage, celui de la vie.

Lors des lectures et recherches sur ce sujet, nous nous sommes rendu compte que la notion de mise en situation familière pour apprendre et comprendre une langue étrangère avait toujours été présente dans les ouvrages destinés à la pédagogie des cours de langues. Autrement dit, le fait de « casser » l'environnement « scolaire » de l'élève pour le mener à un espace plus proche du « chez soi », de ce qui lui est cher, l'aiderait à acquérir de plus amples connaissances. Cependant, cette notion a été maintes fois réétudiée et nuancée : tantôt focalisée sur la capacité linguistique en elle-même jugée comme nécessaire et suffisante (le savoir verbal, la production de phrases grammaticales...), tantôt concentrée sur la compétence de communication (associant la connaissance à la pratique). Les décennies voient se succéder

¹¹ TRIGANO, G. : *Les plus beaux poèmes du voyage*, éd. Le Cherche-Midi, Paris, 2001, p.14.

des modes d'enseignement différents les uns des autres : bien que l'oral ait bien fait partie de l'enseignement, on passe successivement de l'acquisition d'habitudes langagières, de phrases « préétablies », à l'apprentissage des règles de la langue, de la métalinguistique pour comprendre la langue et pouvoir l'utiliser oralement dans des contextes différents. Il paraissait intéressant d'amener de jeunes élèves à comprendre une langue différente de celle dans laquelle ils ont l'habitude de s'exprimer à travers une méthode d'apprentissage comme l'activité théâtrale.

En effet, on peut penser que la langue ne va pas sans la métalinguistique mais à l'école, le plus complexe pour l'enseignant n'est pas de faire apprendre une leçon à l'élève (il lui donnera peut-être même des moyens mnémotechniques pour y arriver), mais de lui faire comprendre ce qu'il est en train d'apprendre, c'est-à-dire de rendre l'élève capable de dire avec ses propres mots ce qu'il a retenu de la leçon et en quoi cela va lui être utile. Roland Goigoux, auteur et professeur critiqué puisqu'ayant pris des positions « non conformes » à celles de l'Etat et de l'Education Nationale¹², dit que les élèves « savent en général ce qu'ils sont en train de faire, rarement ce qu'ils sont en train d'apprendre. L'horizon d'attente de l'élève n'est pas là spontanément. Il faut l'explicitier en permanence ». Là est toute la réflexion : si l'enfant ne voit pas par lui-même le sens d'une phrase énoncée, comment pourra-t-il la comprendre et la réutiliser dans un autre contexte ? Si l'enfant est plongé dans une mise en situation concrète (type activité théâtrale), est-ce que cela va lui être bénéfique pour arriver à réinvestir ce qu'il aura appris ? Y aura-t-il des limites au processus d'apprentissage d'une langue vivante étrangère par la mise en situation concrète ? C'est pour répondre à ces interrogations que ce mémoire va se concentrer sur ce qu'impliqueraient globalement les activités théâtrales au sein de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

La question porte sur l'activité théâtrale et le fait qu'elle puisse être un bon outil pédagogique, c'est-à-dire à la fois un bon outil d'apprentissage de l'anglais pour les élèves et ce à partir du cycle 2, mais aussi un bon outil d'enseignement pour le professeur dans le cadre d'une approche dynamique de l'enseignement de cette langue.

¹² GOIGOUX, R. : « Les 7 familles d'aides », *Classedu.com Ressources en formations enseignantes recherches en activités enseignantes*, 2009, p.11.

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous allons adopter une démarche qui se concentrera en premier lieu sur l'outil pédagogique qu'est l'activité théâtrale à proprement parler. Pour cela, plusieurs des différents genres théâtraux existants vont être définis afin de mieux cerner et délimiter l'activité dont il est question et ses enjeux. Le théâtre et les représentations que l'on se fait de cet art ayant subi de nombreuses mutations au fil du temps, il s'avèrera intéressant d'aborder les évolutions de cet art tout en maintenant un lien avec l'apprentissage de la langue anglaise. Dans ce mémoire, le théâtre ne va être traité que sur son lien avec la pédagogie de l'enseignement, lien qui peut recouvrir une dimension plus ludique et dynamique que ce que l'on pourrait croire. Comme le disait Bertolt Brecht, l'apprentissage n'est pas incompatible avec le plaisir. Au contraire, les enfants peuvent retrouver, dans une activité théâtrale par exemple, une certaine liberté qu'ils pourront exploiter à des fins pédagogiques. Ainsi, les élèves peuvent se plaire à jouer des rôles différents en oubliant qu'ils sont en train d'apprendre. Le théâtre est en fait un moyen plaisant d'apprendre sans s'en rendre compte : le plaisir prend le pas sur l'aspect « apprentissage » et ainsi, la personne concernée apprend sans le savoir. Effectivement, cet art n'a pas toujours eu pour but d'être un outil pédagogique et encore moins adapté à des enfants mais nous verrons qu'aujourd'hui, de plus en plus de dispositifs sont mis en œuvre afin de placer l'enfant au cœur de l'éducation notamment par le biais d'activités théâtrales. Cette forme d'art va être mise en relation avec les différentes Instructions Officielles en vigueur dans l'Education Nationale aujourd'hui afin de faire entrer les activités théâtrales comme outil pédagogique en cours de langue dans un cadre conforme aux programmes institutionnels en France. Par la suite, nous nous intéresserons au *drama* en Grande-Bretagne et à l'exploitation qui en est faite même si cette technique n'est pas utilisée dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Dans un deuxième temps, nous verrons que l'outil « activité théâtrale » a des avantages mais aussi des inconvénients qui vont être mis en relation avec des observations faites sur un projet d'école mêlant l'activité théâtrale à l'apprentissage de l'anglais dans des classes de cycle 3. En effet, enseigner une langue à partir de cette activité n'est pas sans conséquence sur les élèves-apprenants : ces derniers risquent, si le cadre n'est pas posé d'emblée, de passer à côté de l'aspect « apprentissage » et n'y voir qu'une activité de « détente ». De plus, les élèves de cycle 2 (environ 6 ans) sont généralement

psychologiquement vulnérables¹³, leur personnalité et leur vision du monde étant en cours de construction. Il sera donc important de soulever les problèmes auxquels peut se heurter un tel enseignement/apprentissage des langues par l'activité théâtrale. Par la suite, il s'avèrera intéressant de considérer les apports de l'outil pédagogique et de tenter de pallier ses limites. L'aspect ludique va être exploité dans le sens où il peut être un atout pour un apprentissage optimal de la langue. Ces activités peuvent certes être perçues comme des « jeux » par les élèves, mais cette limite peut être dépassée si l'on se réfère à la perspective actionnelle et à l'effet dynamisant suscité par un entraînement et une manipulation de la langue grâce à l'activité théâtrale.

Enfin et dans un dernier temps, une séance d'enseignement observée pendant un cours de langue et utilisant l'activité théâtrale dans une classe de CM2 va être détaillée. Nous ferons état de ce qui s'est passé pendant ce cours : les dispositifs qui ont été mis en œuvre, la disposition des élèves dans la classe et en dehors, le rôle de chacun d'eux, le rôle du professeur dans l'activité ainsi que le texte sur lequel s'est basée l'activité (son niveau de difficulté par rapport aux nouveaux mots, à la prononciation, à l'intonation...). Par la suite, nous analyserons plus précisément ce qui a fonctionné, ce qui a échoué, les raisons de la réussite ou de l'échec et les remédiations possibles pour un meilleur enseignement/apprentissage des langues, ici de l'anglais. Nous nous concentrerons ensuite sur les avis d'enseignants provenant de milieux différents quant à la question de l'activité théâtrale pour enseigner et apprendre une langue vivante étrangère. Un questionnaire a été élaboré afin de rassembler les diverses opinions de professionnels de l'Education Nationale ayant pour certains beaucoup d'expérience dans le métier, et pour d'autres débutant dans ce même métier. Il s'agira de faire état de ce que ces enseignants prônent ou réfutent dans l'enseignement des langues à partir d'activités théâtrales.

¹³ RENOULT, N., RENOULT, B. & VIALARET, C. : « S'exprimer par le théâtre », Paris, éd. Armand Colin-Bourrelier, 1986, p.28.

I/ Les activités théâtrales à l'école primaire : définitions et évolutions

Afin de mener à bien cette réflexion, il sera intéressant de présenter dans un premier temps les activités théâtrales dans leur contexte scolaire, plus particulièrement dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais, en tenant compte des ouvrages qui en ont traité et des applications qui en ont découlé au cours de ces quarante dernières années. Nous aborderons aussi les mutations du théâtre à l'école au fil du temps tout en montrant que l'expression théâtrale a sa place au sein de l'apprentissage de l'anglais, et qu'elle a comme toute autre méthode, des vertus qui sont à exploiter.

1) Le « théâtre » et ses genres : définition, étymologie et liens possibles avec l'enseignement d'une langue étrangère au primaire

a) Qu'est-ce que le théâtre ?

Le mot « théâtre » provient de la Grèce antique et signifiait à l'origine « regarder, contempler » depuis les gradins, et donc du point de vue du spectateur. Ce terme renvoyait à un espace ouvert dans lequel se jouait du théâtre. Le théâtre grec aurait pour origine Dionysos, le dieu des arts et de la fête. Il était gratuit et permettait aux plus démunis d'avoir accès à un peu de culture alors que la majorité de la population était illettrée à cette période. Plus tard, à la Renaissance le sens du mot « théâtre » garde sa dimension culturelle mais signifie en plus l'art dramatique censé provoquer une grande émotion chez le spectateur ; durant cette époque, on cherche à toucher les gens au plus profond d'eux-mêmes pour leur faire ressentir des émotions différentes et les faire s'évader. Au fil des siècles, le théâtre est passé du fait d'observer, à un bâtiment construit et aménagé pour la représentation¹⁴. Aujourd'hui, et à l'heure des arts « pluridisciplinaires », la définition du théâtre a pris des proportions plus importantes et qui ne cessent encore de s'étendre et d'aller au-delà de la simple représentation pour couvrir une part d'éducation.

¹⁴ PAVIS, P. : *Dictionnaire du théâtre*, éd. Sociales, Paris, 1980, p.415-416.

La technique théâtrale peut être appliquée en classe dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, et elle aura des objectifs bien plus centrés sur l'élève en tant qu'acteur qu'en tant que comédien (l'acteur est mis en situation alors que le comédien est mis en scène). C'est-à-dire que ces objectifs vont être axés sur le travail de l'élève à travers des exercices préétablis en fonction des finalités de l'apprentissage en question. C'est là qu'existe une différence non négligeable entre le but de l'artiste-metteur en scène et celui de l'enseignant : les priorités ne sont pas les mêmes.

L'apprentissage d'une langue étrangère vise à faire grandir l'élève puisqu'il va accroître ses connaissances. C'est en ce sens-là que le théâtre à l'école et notamment en cours de langue va permettre à l'acteur d'enrichir sa propre personnalité, sa connaissance de lui-même au-delà de l'apprentissage de connaissances théoriques. Ainsi, le théâtre a une double visée : faire grandir et donner accès à de nouvelles connaissances.

Les conventions liées au théâtre ont évolué avec le temps. Il s'agit selon Patrice Pavis d'un « ensemble de présupposés idéologiques et esthétiques qui permettent au public de recevoir correctement la pièce ; entente selon laquelle cette dernière correspond à des normes connues et acceptées¹⁵ ». Autrement dit, font partie des conventions théâtrales tous les éléments irréalistes ou invraisemblables considérés par le public comme normaux (décors, costumes, interprétations des personnages, répliques...). En revanche, ces conventions théâtrales ne sont applicables qu'au théâtre, comme leur nom l'indique. De même, elles ne seront pas semblables au sein d'une classe dans laquelle l'enseignant a pour but d'initier à une langue étrangère par le biais d'un processus théâtral.

Le théâtre est donc un genre littéraire et artistique qui peut s'appliquer à l'école. Pour Robert Pignarre, chaque élève est en mesure de « découvrir les multiples aspects du théâtre et surtout d'en retirer des savoirs et savoir-faire utiles à son développement personnel ». D'après lui, la pratique du théâtre à l'école primaire aiderait à découvrir une nouvelle langue avec son rythme, ses sonorités, la hauteur de la voix... tout en s'exprimant avec son corps que les élèves vont devoir apprendre à maîtriser.

¹⁵ PAVIS, P. : *Dictionnaire du théâtre*, Éditions Sociales, Paris, p.97-98, 1980.

b) L'activité théâtrale et autres caractéristiques du théâtre

Les activités théâtrales découlant du théâtre, selon Georges Lavaudant auteur, acteur et metteur en scène du XXème siècle, trouvent leur motivation dans des textes bien souvent non littéraires (coupures de presse, écrits sociologiques...) qui vont être mis en scène, adaptés et joués par des acteurs « sociaux¹⁶ » car ils vont évoluer à l'intérieur d'un groupe. C'est-à-dire que ces activités sont collectives et réunissent leurs participants au sein d'une action commune en les faisant interagir par le biais du théâtre. L'acteur n'est pas forcé d'interagir avec d'autres acteurs, il peut faire des monologues, des tirades, alors que l'acteur social dialogue avec les autres acteurs sociaux dans une « conversation fictive ». C'est pourquoi on parle de sociabilité dans le théâtre. Ces activités peuvent donc être préconisées pour l'Ecole primaire dans toutes sortes d'apprentissages car elles conditionnent bien souvent l'intérêt pour une activité sociale, le fait de « jouer pour de vrai ». L'objectif de ces activités serait de faire interagir de manière fictive les élèves dans une langue étrangère afin de leur faire acquérir du vocabulaire, de perfectionner leur accent... Par exemple, les enfants doivent reproduire une journée ordinaire d'écolier, chose qu'ils connaissent tous très bien. Jouer la scène, c'est positionner les élèves face à une réalité sociale, à un contexte précis dans lequel ils vont devoir se réaliser en tant qu'acteurs sociaux.

Dans l'ouvrage *L'expression théâtrale au cycle 2*, des activités d'expression théâtrale sont proposées afin de permettre à l'enfant de se réaliser en tant qu'acteur social qui interagit avec les autres, c'est-à-dire d'apprendre à jouer pour de vrai. Dans la rubrique « dire et interpréter un dialogue au cours préparatoire et élémentaire¹⁷ », les élèves doivent lire et jouer un texte dialogué. Pour cela ils vont devoir « s'échauffer » avec des exercices de bouche concernant les « sons-consonnes » et les « sons-voyelles » en utilisant des exemples bien concrets tels que l'histoire d'une abeille qui se déplace en volant, permettant de faire prononcer le son *th* de *that*. Un travail de diction est ensuite réalisé par les élèves pour qu'ils travaillent l'inspiration (avant une phrase), l'intonation (sur les mots importants du texte), l'articulation et le débit de parole. Plusieurs groupes se forment avant l'interprétation du

¹⁶ LESCOT, D. : « LAVAUDANT GEORGES (1947-) », Encyclopédie Universalis, 2012.

¹⁷ GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, p.113-114, 2000.

dialogue et chacun d'eux passe à tour de rôle pour montrer le travail fini. En règle générale, et pour des élèves de cet âge-là, l'extrait choisi pour l'interprétation provient d'un conte ou d'une histoire déjà lu en classe et connu des élèves. Ainsi, ils connaissent à l'avance le contexte de l'histoire, à quel endroit elle se déroule, à quel moment, ce que font les personnages et les rôles qu'ils tiennent. Cela permet de débiter le travail d'expression théâtrale en cours de langue avec un « handicap » de moins. De ce fait, le professeur peut s'attarder sur les côtés plus « techniques » de la langue. Le côté collectif peut rassurer les élèves qui n'osent pas parler devant toute la classe : en effet, s'ils n'arrivent pas à prendre la parole devant les autres, il pourra peut-être la prendre « avec » les autres. C'est ainsi que se fait l'interaction orale. Dans un second temps, le professeur peut faire collaborer ses élèves en leur donnant un thème spécifique et en « co-écrivant » une saynète qui leur sera propre et dans laquelle chacun aura un rôle, un personnage à jouer particulier. Il faudra leur spécifier qu'ils doivent écrire de sorte à dialoguer et à entrer en interaction. Les élèves peuvent aussi se parler dans la langue-cible lors de l'écriture de la saynète grâce à des expressions simples comme *Yes, No, I want to be a policeman...* Ainsi, le rôle d'acteur social se poursuit hors représentation théâtrale face à ses camarades et à l'intérieur même d'une tâche principalement écrite. Chaque élève aura un rôle particulier qu'il pourra travailler individuellement pour apprendre le texte mais aussi avec les autres pour réussir à accorder les faits du texte aux gestes appropriés (lever la main et dire *Hello* en même temps...).

Les activités théâtrales ne sont pas les seules dans lesquelles les participants peuvent se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. Le jeu de rôle fait lui aussi partie du domaine du théâtre. Il consiste à faire entrer des acteurs dans la peau de personnages imaginaires et imaginés, qu'ils vont faire interagir et trouve son terme lorsque ses protagonistes le décident¹⁸. Pour Alexis Tabensky, il s'agirait d'une technique de formation et d'animation, d'une méthode active de participation du corps dans l'évènement langagier¹⁹. Les jeux de rôles sont apparentés à des jeux d'improvisation dans le sens où les deux procédés théâtraux font intervenir des acteurs ayant accepté un rôle particulier, et le fait qu'ils sont libres de jouer

¹⁸ Site de la Fédération Française des Jeux de Rôle : <http://www.ffjdr.org/le-jeu-de-role/definitions-du-jeu-de-role>

¹⁹ TABENSKY, A. : *Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, L'Harmattan, 1997, p.219.

comme ils le veulent à partir du moment où leur rôle est respecté²⁰. A l'école par exemple, et surtout dans les cours de récréation, les enfants jouent « aux cowboys et aux voleurs » de manière spontanée. Ils n'ont aucun mal à se mettre dans la peau d'un personnage qui ne leur ressemble pas pour se divertir, s'inventer un nouveau monde, fuir le quotidien ou affirmer son caractère par exemple. Bien que ce jeu ne soit pas encadré, c'est un jeu de rôle dans lequel les enfants vont se créer un personnage et un monde fictif dans un but précis (il s'agira d'arrêter ou de ne pas se faire arrêter en fonction du rôle que l'on remplit). L'élève n'a dans cette situation-là aucun problème pour interagir avec les autres et créer une histoire dans sa propre langue. Il est un acteur social qui interagit avec d'autres acteurs sociaux qui lui permettent de progresser dans l'histoire. Recréer cette atmosphère dans une classe constitue un enjeu important si l'on prend en compte la nature de ces élèves qui doivent apprendre une nouvelle langue. Pour Dominique Bérody, l'enfant a besoin du jeu, de s'identifier à quelqu'un d'autre pour se libérer : c'est dans sa nature d'enfant de vouloir extérioriser des pulsions à travers le jeu. Cela lui permet aussi de construire sa personnalité en expérimentant des traits de caractère poussés à l'extrême comme par exemple en se faisant passer pour un héros gentil, un voleur agressif... Il faudrait recréer un cadre plaisant, associé à une certaine liberté que les enfants peuvent avoir en cour de récréation, pour qu'ils se sentent plus à l'aise et plus aptes à recevoir la nouvelle langue. Instaurer un cadre rassurant et donnant l'impression d'un « plus de liberté » amènerait l'élève à reporter son rôle d'acteur social de la cour de récréation à l'espace de la classe. C'est pourquoi il s'agira pour le professeur de positionner les élèves dans un cadre déstructuré qui à la base était bien délimité (la salle de classe) afin que l'enfant soit en contact direct avec cet art qu'il juge « fondamentalement enfantin » et son personnage qui va l'aider à avancer dans l'apprentissage²¹.

A l'école primaire, les jeux de rôles peuvent permettre aux élèves timides ou bien en échec scolaire de trouver leur place. En effet, selon Michel Arnaud et Mehdi Serdidi, le jeu de rôle permet un « véritable transfert vers un personnage imaginaire » ce qui produit un certain décalage qui est intéressant à exploiter, entre le « moi habituel de l'individu et la personnalité

²⁰ Site de la Fédération Française des Jeux de Rôle

²¹ BEROLDY, D. : « Un art fondamentalement enfantin », *Vivre le théâtre, de la salle à la scène*, Nathan, n°25, p.11, 2012

qui se révèle au travers des personnages²² ». D'après cet article, le jeu de rôle serait constructif dans le sens où les élèves réussiraient à s'approprier des connaissances par le biais du personnage qu'ils interprètent, et ainsi développeraient des stratégies d'apprentissage plus performantes que dans le cadre d'un enseignement/apprentissage au cours duquel il y a blocage. Ce sur quoi rebondit Alexis Tabensky dans son œuvre ; bien que le jeu de rôle ait sa place à l'école, il peut avoir des limites qui freineraient l'acquisition de connaissances et la réalisation de soi. En effet, il est difficile selon lui de mobiliser des savoirs récents de manière spontanée et dans des contextes tout aussi différents les uns des autres. Il est aussi difficile de concevoir que des élèves apprenants puissent anticiper un lexique particulier correspondant à un contexte spécifique. Cependant, il rejoint les deux autres auteurs sur le principe du développement des capacités langagières, motrices et mémorielles : lors d'une séance d'observation effectuée dans un cours d'anglais au CM2, séance au cours de laquelle les élèves devaient jouer une pièce²³, les élèves adoptaient des comportements mimo-gestuels différents les uns des autres. Certains faisaient leurs gestes en fonction du discours qu'ils énonçaient (hochement de la tête en disant *Yes*), là où d'autres faisaient des mouvements totalement indépendants du discours (tapotement des mains sur les cuisses) et parfois involontaires (se gratter la tête). A la fin de la scène, l'enseignante posait des questions aux élèves-spectateurs pour tester leur vocabulaire, et la plupart d'entre eux s'aidaient des gestes qu'avaient faits certains de leurs camarades pour retrouver la phrase attendue. Pour ces élèves-là, une opération mentale s'était produite lorsqu'ils étaient spectateurs de la scène : tous n'ont retenu que les gestes qui étaient faits en accord avec le texte et non les gestes « parasites ». De ce fait, la deuxième représentation avec le groupe d'élèves questionnés par l'enseignante a été mieux réussie et moins perturbée par des gestes inappropriés.

Dans le jeu de rôle, le *total physical response* prend donc toute son importance. Cette méthode a été approfondie par le Docteur James J. Asher, professeur de psychologie, pour aider à l'apprentissage d'une langue étrangère. Celui-ci s'est rendu compte que lorsqu'un élève apprend une seconde langue, il développe de manière inconsciente des réflexes presque similaires à ceux qu'il a utilisés pour apprendre sa première langue (langue maternelle). C'est-

²² ARNAUD, M. & SERDIDI, M. : « Un rôle pédagogique pour les jeux de rôles ? », *Le jeu en classe*, n°448, Cahiers pédagogiques, 2006.

²³ Cf Annexes

à-dire que l'élève va d'abord développer l'écoute de la langue (les sonorités, les intonations, la cadence...) puis la compréhension de cette dernière avant de s'aventurer à la production de phrases en la langue étrangère. Ainsi, les élèves répondraient plus facilement aux demandes qui nécessitent un mouvement physique qu'une production orale au premier abord²⁴. D'après l'article « Pratiques et méthodes²⁵ » de Renaud et Nasrallah, le jeune enfant ressent une forte nécessité d'expression gestuelle et corporelle. De ce fait, il en découle l'envie d'associer le rapport du savoir (ce qu'il a appris, apprend ou va apprendre), aux sens, à ce qu'il ressent, à ce qu'il éprouve, dans ses émotions et dans son corps. Cependant, il n'en est pas l'unique bénéficiaire, les spectateurs développent eux aussi leur capacité à retenir du vocabulaire en « associant le visuel à l'auditif²⁶ ».

c) L'exploitation du corps par le biais du théâtre : un exemple de séquence

Il est aussi du domaine du théâtre de créer, et de s'exprimer sans mot dire. Le mime consiste en l'expression physique des sentiments, des émotions, en passant par des gestes, des grimaces ou bien des imitations de lieux, d'objets ou bien de personnes. Le mime est selon Patrice Pavis²⁷ l'imitation d'une action dans son sens premier consistant à raconter une histoire avec des gestes. La confusion est palpable entre « mime » et « pantomime ». Or, le mime se rapprocherait plus de la danse pour l'auteur, dans le sens où l'acteur utilise ses expressions corporelles pour en faire ressortir un aspect poétique. Il a en sa possession la liberté d'interprétation tout comme les spectateurs qui eux aussi sont libres d'interpréter la scène comme ils l'entendent. Alors que la pantomime est un art plus « fidèle », c'est-à-dire que l'acteur va se contenter de dénoter l'histoire montrée avec exactitude. Des comédiens disent le texte de la pièce mais en étant en dehors de la scène. La musique est très importante dans la pantomime car elle souligne les intentions de l'acteur qui peut n'avoir qu'elle comme repère, comme élément de décor. Il y a donc une dissociation faite entre le dire (hors scène) et

²⁴ ASHER, J. : *TPR in first year English*, éd. Sky Oaks, Etats-Unis, 2003.

²⁵ RENAUD, P. & NASRALLAH, C. : « Pratiques et méthodes », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, 2011, p16.

²⁶ ROSENBERGER, S. : « Apprendre pour échanger », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, 2011, p.11.

²⁷ PAVIS, P. : *Dictionnaire du théâtre*, Éditions Sociales, Paris, 1980, p.240-241.

le faire (sur scène). De ce fait, les interprétations élaborées d'une même pièce sont semblables si l'on tient compte du fait que la pantomime est un art fidèle.

A l'école, pour s'exprimer par le mime, il faut acquérir une certaine souplesse corporelle comme le préconisent les auteurs du livre *L'expression théâtrale au cycle 2*²⁸. Les jeunes enfants sont souples mais ont du mal à coordonner leur corps avec leur pensée. Un des objectifs pédagogiques de l'expression théâtrale est le développement de l'imagination. D'ailleurs, les instructions officielles de 1995 disent à propos du cycle 1, que c'est « en imaginant, en créant [...] que l'enfant apprend à dire ses sentiments. Il découvre qu'il peut manifester les idées ou les rêves qu'il désire exprimer ou échanger [...] et prendre plaisir à laisser libre cours à son imagination²⁹ ». Au cycle 2, dans le cadre de l'exploitation du corps pour exprimer des émotions, plusieurs activités de mime peuvent être judicieuses. Dans l'ouvrage de Claude Grosset-Bureau, une séquence d'enseignement a été instaurée mêlant les sensations à l'expression mimée³⁰ :

La première séance ferait travailler les élèves sur le corps et la respiration dans le but de leur faire ressentir des sensations nouvelles à l'intérieur de leur corps : des exercices de relaxation peuvent être mis en place selon les auteurs afin de contribuer au but recherché. Puis une première situation de mime est instaurée sur le thème du « Petit déjeuner » dans laquelle les élèves ferment les yeux à tour de rôle et doivent mimer la situation énoncée par le professeur. L'enjeu de cette séance est que l'enfant découvre ce qu'est une sensation. Il va aussi apprendre à accepter la critique qui peut se révéler constructive pour progresser.

La deuxième séance porte sur les émotions à travers le thème des vacances. Les exercices sur le corps, la respiration et la relaxation sont maintenus afin que les élèves puissent se repérer dans la séance. Les élèves écoutent d'abord l'enseignant qui leur raconte une histoire qu'ils doivent s'imaginer. Par la suite, ils vont devoir mimer une situation semblable (ramasser du sable, le faire glisser entre leurs doigts...) afin de faire naître des émotions et des sensations de plus en plus intenses. Ici, le but est que l'enfant découvre par

²⁸ GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, 2000, p.11.

²⁹ LASCAR, J. : *Pour une éducation artistique*, éd. L'Harmattan, Paris, 2000, p.259.

³⁰ GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, 2000, p.47-55.

lui-même qu'un geste peut mener à une sensation bien particulière qui le fait se sentir dans un monde différent et imaginaire. Le développement de l'imaginaire est très sollicité et est primordial selon les auteurs.

La dernière séance porte sur une partie du corps bien précise, laquelle sera plus travaillée dans une autre séquence : les mains. Les « rituels » du début de séance ouvrent la marche et le professeur va mettre ses élèves dans une situation particulière et leur faire prendre conscience de l'ampleur nécessaire aux gestes pour qu'un spectateur comprenne de quoi il va être question. Le geste est libre, et les enfants apprennent à se regarder pour vérifier la compréhension du geste. L'enjeu est d'associer un geste à une consigne dans cette étape, étape qui se rapproche de la vie des élèves car tout au long de leur vie d'écolier, ils vont devoir faire correspondre un exercice, une activité, une production orale ou écrite à une consigne bien précise qu'ils devront respecter.

Au cours de cette séquence d'enseignement, les élèves vont progresser de réception à action : au début, les élèves reçoivent des informations et tentent d'y associer un geste particulier, mais au fur et à mesure, les gestes vont devoir être plus précis et rendre compte de la situation. Dans ce cadre-là, et pour mener à bien cette séquence, le corps et l'écoute sont sollicités. Mais ces séances peuvent aussi faire l'objet d'un apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais afin que les élèves s'imprègnent d'un vocabulaire nouveau et spécifique.

Prenons comme public des élèves de cycle 2 et plus précisément des CP en cours d'année scolaire (après les vacances de Toussaint, de sorte que les enfants aient déjà côtoyé la langue). Cette séquence peut permettre aux enfants d'acquérir un vocabulaire spécifique lié au corps à travers les exercices de relaxation. Le professeur devra faire ses séances en anglais, en salle de motricité pour que les élèves puissent réaliser les exercices avec plus de liberté. L'enseignant devra insister sur les parties du corps en les montrant et en demandant aux élèves de répéter (*you move your fingers*, *YOUR FINGERS* en montrant la partie du corps correspondante). Concernant la partie portant sur le petit déjeuner, le professeur peut raconter une histoire en anglais et insister là aussi sur les parties du corps. La différence avec les séances de Grosset-Bureau va être le fait que les élèves gardent les yeux ouverts et suivent les gestes de leur professeur. L'enjeu n'est donc pas le même : il s'agira ici d'intégrer un vocabulaire spécifique et ce grâce à la répétition et à la gestuelle plus que de ressentir des sensations nouvelles.

Le fait de passer par le biais de l'écoute du professeur permet aux élèves de prendre conscience qu'il est nécessaire dans l'activité théâtrale d'associer le bon geste à la bonne parole et au-delà de l'activité théâtrale, ils se seront imprégnés de la langue en acquérant du vocabulaire et en sachant à quoi il correspond.

Ce type d'activité a sa place à l'école et qui plus est dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Le fait d'associer un geste (des élèves) à une phrase (du professeur) en la langue étudiée permettrait à l'élève de comprendre le sens de cette expression. C'est pourquoi le mime peut être abordé en classe dans le but de faire acquérir du vocabulaire aux élèves. Comme le souligne Marion Tellier dans son article, le geste aurait un potentiel culturel et pédagogique en cours de langue : « parce que ceux-ci [les gestes] s'expriment nécessairement dans la classe multiculturelle, ils peuvent être mis en perspective par les apprenants eux-mêmes, et les observations relatives à la variation culturelle des conduites non-verbales peuvent être utilisées comme des outils de régulation par l'enseignant³¹ ». Dans l'ouvrage de Sensevy et Mercier³², un professeur des écoles a décidé de se servir de l'atout « multiculturel » de sa classe dans un cours de langue. Dans cette classe, nationalités russe, algérienne, française et anglaise entre autres se côtoient et le professeur a su tirer partie de cette richesse culturelle dans un exercice oral mobilisant le corps. Il s'agissait au cours de cette séance de demander à chacun des élèves de donner dans sa langue maternelle une expression et de mimer le geste qui va avec. Ainsi, des expressions comme *mon œil* en français que l'on mime avec un doigt sous son œil, donne *my foot* en anglais et le geste n'est pas le même. Le fait de faire ressortir ses différences culturelles à travers un cours de langue peut permettre au professeur de réguler sa classe mais aussi de faire intégrer de nouvelles connaissances comme le vocabulaire du corps dans ce cas précis (*my foot* : mon pied).

D'après l'article de Sandra Vannarath, professeur à l'IUFM, et Kerstin Thibon, professeur des écoles, l'apprentissage d'une « langue doit passer par le corps et les sens (EPS, arts) et même par le "ventre"³³ ». Selon les deux professeurs, la langue doit aussi bien passer du cerveau à la

³¹ TELLIER, M. : « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde*, n°44, 2008, p.40-50.

³² SENSEVY, G. & MERCIER, A. : *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Paideia, 2007, p.27-28.

³³ VANNARATH, S. & THIBON, K. : « Apprendre des langues étrangères à travers des mini-projets », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, 2011, p.14-15.

main, et concernant le mime, au geste, que de la main au cerveau : c'est donc la « manipulation » à proprement parler de la langue qui compte.

Dans la manipulation de la langue, dans le mouvement du corps par rapport à un texte et dans la définition, plusieurs genres théâtraux sont souvent confondus. D'ailleurs, n'associons-nous pas le jeu théâtral avec le jeu dramatique ? A l'école le « jeu théâtral » a pour principe de divertir ses participants, de les distraire, mais aussi de leur permettre de se libérer (psychologiquement et émotionnellement) dans l'espace (physiquement). Le mot « jeu » aurait une signification de plus que le fait de conduire à l'amusement des participants et à leur libération : celle de tenter sa chance (jeu de hasard). La chance n'a rien à voir avec le savoir, il s'agit de la probabilité qu'un événement se produise. C'est donc un processus aléatoire qui n'est pas totalement fiable mais qui permet à tout le monde de se lancer même si le résultat n'est pas le bon. L'erreur est humaine et il faut s'en servir pour progresser. En tentant sa chance, on se heurte à des difficultés, à des problèmes que l'on ne peut résoudre seul mais avec l'aide des autres. Ainsi, en partageant ces problèmes, des solutions émergent et font progresser jusqu'à ce que d'autres problèmes naissent etc. L'article de Christian Puren³⁴ sur les perspectives actionnelles en est la preuve : on parle alors du « statut positif de l'erreur ». Ce statut permet aux acteurs de se tromper lors de répétitions par exemple, avant la représentation finale. C'est en ce sens que le jeu dramatique diffère du jeu théâtral car dans ce jeu, la mise en scène n'est pas une finalité. Le jeu théâtral met en scène des acteurs qui donnent vie à des personnages fictifs en s'aidant de leurs expériences personnelles pour pouvoir l'interpréter, là où le jeu dramatique fait intervenir des personnes qui vont créer un personnage à leur mesure. Ces personnes s'expérimentent dans des actions imaginaires ce qui peut permettre de partir à la recherche de soi (de se construire sa personnalité).

³⁴ PUREN, C. : « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », *Les Langues Modernes*, éd. Ophrys, 2012.

d) Qu'est-ce que le jeu dramatique ?

Des expressions contenant le mot « dramatique » ont souvent été utilisées mais quelquefois sans vraiment en connaître le sens exact : « un évènement dramatique » pour énoncer une catastrophe par exemple. Or, « drama » dans son étymologie grecque, signifie l'« action³⁵ ». Le jeu dramatique permettrait de mettre en scène l'acteur et de lui porter un intérêt spécifique (son rôle, sa posture, sa voix...). Il permet donc de créer, d'innover³⁶ grâce au vécu des acteurs, à leurs expériences, à leur imagination, et au fait d'entrer en interaction avec les autres. Dans le cadre scolaire, et notamment pour ce qui est des élèves de CP, la subtilité serait d'entrer en contact avec le jeu dramatique en réveillant ce qui est déjà en eux mais qui n'a peut-être jamais été exploité pleinement : commencer avec la parole des autres (de l'enseignant en premier lieu, puisqu'il a plus de connaissances et de compétences en la matière que les élèves qui parleront dans un second temps). L'enjeu du jeu dramatique à l'école serait de permettre à l'enfant d'éprouver ses facultés créatrices et de les exploiter. Il s'agira pour l'enseignant de réussir à mettre en action les sensations de l'élève, ses émotions et aussi son intelligence pour lui permettre de découvrir sa propre personnalité et de l'organiser. Plusieurs disciplines peuvent développer cet aspect-là. L'œuvre de Colette Samson³⁷ et ses idées pour enseigner l'anglais montrent que le français peut entraîner les élèves à développer leur imagination pour créer une histoire par exemple, ou s'inventer un monde à partir des contes ou albums qu'ils connaissent. Pour l'article de Brigitte Dumez³⁸, les arts plastiques sont un bon moyen de développer la créativité des élèves dans la construction de masques par exemple. Ces masques peuvent aussi faire l'objet d'une activité théâtrale dans laquelle les enfants se mettraient dans la peau d'un personnage, et ce en anglais. La musique et le sport peuvent être selon l'auteur deux autres bons outils pour faire émerger l'imagination des enfants comme le fait de chanter son prénom en utilisant différents tons, ou bien de s'appropriier un espace en marchant, en imitant un animal particulier de la manière de leur choix. Les élèves peuvent être guidés par leur professeur dans la langue étudiée afin de reproduire ce qu'il leur demande de faire : agir dans un espace précis, utiliser des phrases

³⁵ GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, 2000, p.6.

³⁶ POIRION, D. : « JEU, genre dramatique », Encyclopédie Universalis.

³⁷ SAMSON, C. : *333 idées pour l'anglais*, Editions Nathan, Paris, 2006, p.8.

³⁸ DUMEZ, B. : « Expression corporelle », *L'école aujourd'hui*, n°16, p.26-27, 2011

caractéristiques d'un personnage et le mettre en scène... Ainsi, un exercice comme le jeu « Funny animals » cité dans l'article d'Emilie Guyonnet³⁹, peut faire émerger de nouvelles sensations chez les élèves. Ce jeu consiste à faire colorier des animaux aux élèves avec des couleurs étranges (un chat vert par exemple). Lors du prolongement prévu pour cette séance, les enfants devaient imiter ces animaux et exprimer leurs sentiments quant aux couleurs qui leur avaient été attribuées. Le jeu dramatique commence à partir du moment où diverses réactions se font sentir : pour certains le « vert » est synonyme de « beau », pour d'autres il « fait penser à de l'herbe », ou alors il rappelle des souvenirs passés comme un pot de peinture renversé sur un chat... En ce sens, la personnalité de l'enfant va se révéler.

Il existe bien évidemment d'autres formes de théâtre, toutes pouvant être mélangées à des fins plus ou moins spécifiques : le déplacement du corps dans l'espace, la justesse de la voix.... Celles que nous retiendrons seront liées à la didactique et à la pédagogie des langues étrangères afin d'en étudier les apports et limites.

2) L'évolution du théâtre comme outil pédagogique

a) Des origines religieuses à son entrée dans l'Ecole

Depuis sa naissance, le théâtre n'a cessé d'évoluer au fil des années, des siècles et des millénaires. Des mutations en lien avec l'essence même du théâtre, avec sa définition mais aussi avec la pédagogie. De nos jours, il est utilisé à l'école à des fins pédagogiques, pour transmettre des idées, des connaissances, et permettre aux élèves de se réaliser en tant qu'acteurs mais aussi en tant qu'apprenants de la langue étrangère étudiée.

Les origines du théâtre remonteraient à l'Antiquité, aux siècles précédant la naissance du Christ. Il faudrait remonter aux VI^{ème} et V^{ème} siècles avant Jésus Christ et à trois poètes, Eschyle, Euripide et Sophocle pour voir naître les premières comédies et tragédies. Ces pièces avaient pour but de toucher les spectateurs, de leur faire ressentir des émotions différentes (colère, terreur, joie, rire...). Le théâtre aurait aussi une origine religieuse et à la base un seul

³⁹ GUYONNET, E. : « De vrais petits européens », L'école aujourd'hui maternelle, n°26, p.12-13, 2011.

acteur jouait tous les rôles et portait généralement un masque pour ne pas imposer au spectateur les expressions de visage qui pouvaient trahir le personnage. Les pièces jouées représentaient principalement des scènes religieuses, allant dans le sens de la société de l'époque, une société pieuse. Au IV^{ème} siècle avant Jésus Christ, d'autres acteurs sont tirés au sort pour être mis en scène. Les femmes ne pouvaient pas faire de représentations (à cause de la limite religieuse) et les personnages féminins étaient joués par des hommes. A cette période, le théâtre était gratuit et accessible aux riches comme aux plus démunis. Il a déjà pour vocation de transmettre des idées (plus ou moins religieuses) aux spectateurs : il a donc une visée éducative.

Plus tard, le théâtre médiéval⁴⁰ plus que le théâtre antique, a réuni deux fonctions principales de la société de ladite époque : une fonction sociale et une fonction religieuse. Effectivement, au Moyen Age, peu de personnes savaient lire, la lecture étant réservée à une élite. Le théâtre était un moyen d'enseigner la religion aux personnes illettrées et analphabètes. Consacré à la religion, aux légendes, le théâtre médiéval a aussi marqué cette période par son décor spécifique : trois échafauds représentant le ciel, le purgatoire et l'enfer. Les traits caractéristiques de ce théâtre médiéval visibles à Pâques, puis plus tard à Noël, permettaient de transmettre des messages à portée religieuse aux spectateurs comme pourrait le faire de nos jours, le catéchisme.

C'est pendant la Renaissance que le théâtre se voit utilisé à des fins linguistiques. Cette période redécouvre les œuvres grecques et latines de l'Antiquité et va les intégrer dans des programmes pour la formation intellectuelle, et notamment pour l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues : «C'est avec le renouveau pédagogique de la Renaissance, que les dialogues de théâtre et les dialogues de langue sont utilisés ensemble et de façon complémentaire pour l'apprentissage du latin: le théâtre de Térence et de Plaute à titre d'exemple d'œuvres authentiques de la latinité classique, [...] élaboré dans l'intention de mettre à la disposition des enfants des modèles de conversation (et non pas seulement des

⁴⁰ Définition du Dictionnaire Le Robert

recueils de règles de grammaire ou de vocabulaire) au travers d'interactions vraisemblables⁴¹.»

Les pédagogues humanistes de la Renaissance se sont aussi attachés aux aspects bienfaiteurs du théâtre pratiqué dans le but d'apprendre une langue étrangère. Ils ont fait jouer à leurs élèves des formes dialoguées impliquant le corps et la voix afin de faire acquérir de manière active les différentes formes de la langue étrangère étudiée : « les pédagogues humanistes avaient conscience que la réussite d'une interaction ne pouvait être garantie seulement par la maîtrise du code linguistique, mais dépendait du respect de règles de comportement et de politesse⁴². »

Jusqu'à la Révolution française, l'origine religieuse du théâtre est très présente. Mais à partir de 1789, date phare dans l'Histoire de la France, le théâtre prend une plus forte dimension pédagogique et laïque. Utilisé comme outil de propagande pour promouvoir le renouveau de la société française, le théâtre commence à être envisagé à des fins scolaires.

Au XIX^{ème} siècle, les Jésuites utilisent le théâtre dans leurs collèges afin d'aider les élèves à une meilleure intégration sociale. Cependant, le théâtre semble perdre ses valeurs d'origine : des acteurs se livrant à des déplacements bien précis sur scène, en respectant des conventions spécifiques... Cet art commence à être vu comme une pratique débauchée comme l'énonce Christiane Page⁴³ : les conventions théâtrales sont de moins en moins respectées ou alors mal utilisées. Les acteurs vedettes « imposent » leurs lois théâtrales et commencent à s'affranchir du metteur en scène ce qui parfois mène à des irrégularités dans la pièce qui la rendent moins compréhensible. La Première Guerre Mondiale marque une rupture profonde dans la société française à tous les niveaux notamment en ce qui concerne l'enseignement. L'éducation nouvelle et la pédagogie active de Freinet dans les années 1960 introduisent dans leurs enseignements des pratiques artistiques en classe, en particulier l'expression dramatique. On entre dans l'ère où l'élève va de plus en plus être considéré comme « acteur » de ses

⁴¹ GODARD, A. : « Le dialogue théâtral «miroir grossissant» des interactions verbales », *Le français dans le Monde*, CLE international, Paris, 2005, p.122-123.

⁴² GODARD, A. : « Le dialogue théâtral «miroir grossissant» des interactions verbales », *Le français dans le Monde*, CLE international, Paris, 2005, p.123.

⁴³ PAGE, C. : *Pratiques du théâtre*, Paris, éd. Hachette Education, 1998.

apprentissages. Selon Luc Deborde⁴⁴, comédien, les activités théâtrales sont utilisées à des fins pédagogiques afin d'offrir aux apprenants une éducation équilibrée. Celle-ci serait basée sur le fait que les enfants doivent expérimenter et être encouragés à créer pour progresser d'eux-mêmes (et avec le guidage du professeur). Cette idée de moderniser l'enseignement, Léon Chancerel⁴⁵, auteur, acteur et metteur en scène français de la fin du XIXème début du XXème siècle, la partage et décide d'ouvrir un « centre dramatique pour la jeunesse » pour y faire expérimenter l'art dramatique. Après la Deuxième Guerre Mondiale, André Malraux, connu pour avoir été un écrivain et homme politique français engagé, crée les maisons de la culture, dans lesquelles il établit un lien entre le théâtre et l'éducation. Son œuvre connaîtra un franc succès puisque le Ministère de la Jeunesse et des Sports nomme des acteurs professionnels pour encadrer des « cours » de théâtre comme une matière scolaire bien que non prioritaire sur les autres enseignements.

Le 25 Avril 1983, les Ministères de l'Education et de la Culture signent un protocole d'accord⁴⁶ afin d'« ouvrir les établissements scolaires à leur environnement culturel ». Les premiers ateliers théâtraux et de pratique artistique sont ouverts dans des collèges et des lycées. Cela prouve la ferveur des ministères qui souhaitent « développer un travail en profondeur entre enseignants et créateurs pour assurer et enrichir la rencontre entre les pratiques des jeunes, leur créativité et les processus de création artistique⁴⁷ ». Ce protocole a permis dix ans plus tard d'étendre les possibles en mettant en place une autre mission adoptée par les Ministères de l'Education, de la Culture, de la Francophonie, de l'Enseignement Supérieur, de la Jeunesse et des Sports⁴⁸. Cette mission consiste à développer l'éducation artistique en renforçant les partenariats afin que cette éducation fasse partie intégrante de l'enseignement scolaire. De nouveaux moyens sont mis en œuvre pour parvenir à former les enseignants et aménager le calendrier scolaire en y intégrant l'éducation artistique tout en

⁴⁴ <http://www.theatrons.com/histoire-theatre-ecole.php>

⁴⁵ CHANCEREL, L. : *Jeux dramatiques dans l'éducation*, éditions de l'Arc tendu, 1958.

⁴⁶ <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/250483.htm>

⁴⁷ <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/250483.htm>

⁴⁸ <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/171193.pdf>

prenant en compte les rythmes de vie des jeunes. Enfin, grâce à l'intérêt porté à l'éducation artistique, les programmes officiels de 1995 inscrivent le « jeu dramatique » au cycle 3⁴⁹.

Le théâtre a subi de nombreuses évolutions avant de s'inscrire au programme de l'Ecole et a depuis une double visée à la fois esthétique et culturelle renforcée par le plan de développement des arts et de la culture à l'école de Décembre 2000⁵⁰. Esthétique car l'enfant est amené à découvrir le monde par ses sens, et culturelle puisqu'elle favorise la découverte d'éléments porteurs de valeurs, et incitant l'enfant à raisonner de manière critique.

Le théâtre s'inscrit donc dans les domaines qui étendent l'éducation artistique et ce même si ce n'est pas un enseignement obligatoire comme peuvent l'être l'éducation musicale et les arts plastiques. Il permet de donner à l'enfant, la possibilité d'accéder à un art auquel il n'aurait peut-être jamais accédé.

b) L'enfant au cœur de l'éducation et acteur de ses apprentissages

Dans l'ouvrage *L'expression théâtrale au cycle 2*, l'enfant est considéré comme étant l'élément phare du système éducatif, et ses besoins physiologiques, psychologiques et cognitifs sont pris en compte pour un enseignement/apprentissage optimal. C'est pourquoi, les premières séances d'une des séquences sur le théâtre exposées dans ce livre se concentrent sur la tenue corporelle des élèves, en leur faisant prendre conscience des différentes parties de leur corps, de l'utilisation qu'ils peuvent en faire et du fait qu'ils doivent adopter une posture dans laquelle ils se sentiront à l'aise pour progresser dans l'activité théâtrale. Ainsi, le simple fait de faire mimer une situation à des élèves, par exemple à partir du jeu de « la marionnette à

⁴⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Les programmes de l'école primaire*, arrêté du 22-02-1995, Bulletin Officiel, hors série n°1 du 14-02-1995, p.25 : « la lecture à haute voix faite régulièrement par l'élève permet dès le stade de l'apprentissage, de repérer les difficultés, de les identifier et de les traiter ; elle est aussi le moyen de prêter vie à un texte et de préparer à une lecture expressive de qualité, condition de toute communication réussie ; à cet égard, **le jeu dramatique et le théâtre** offrent des situations riches et significatives. »

⁵⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Le plan pour les arts et la culture à l'Ecole*, 14-12-2000 : « Permettre à l'élève d'acquérir de premières références et d'être capable d'un regard critique, c'est-à-dire d'avoir la liberté de juger en connaisseur pour faire des choix autonomes. Cette compétence ne s'acquiert que très progressivement dans le parcours scolaire puisqu'elle vise à mettre à distance l'expérience de la scène, à comparer des esthétiques et des formes de théâtre. »

fil⁵¹ » peut s'avérer important pour la suite. Ce jeu s'adresse à des élèves de GS, CP mais peut-être adapté à d'autres niveaux : le professeur montre une marionnette à ses élèves avec ses fils, et la manipule pour qu'ils voient les articulations qu'ils vont travailler. Ensuite, le professeur va demander à ses élèves de faire les marionnettes et de s'imaginer que le marionnettiste tend les uns après les autres les fils de la tête, du dos, des épaules. L'idée de cette activité est de faire découvrir les potentialités du corps aux enfants et d'acquérir une certaine souplesse, ce qui peut constituer un enjeu déterminant dans ce qui suivra et qui concernera l'activité théâtrale orale et en anglais.

Les élèves des années 1970, comme le souligne Robert Galisson⁵², furent les « premiers » à avoir débuté dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces derniers étaient déjà des adolescents et prenaient cet enseignement pour une contrainte et non pour un plaisir. De plus, la fréquence des cours de langue était variable (une fois par semaine voire une fois par mois) et leur durée négligeable (très court). Or, il est prouvé que plus on apprend jeune, plus notre oreille s'habitue aux sons qu'elle entend ce qui rend l'apprenant plus apte à réitérer ces sons : il s'agit de la « précocité auditive⁵³ » dont parle Claude Hagège.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à la base avait pour but de faire acquérir à l'élève des compétences purement linguistiques. Ces compétences avaient une visée « utilitaire et éducative » puisqu'il s'agissait pour l'enseignant de consolider les apprentissages de base chez l'enfant pour lui permettre plus tard une meilleure entrée dans la vie active. Dans les années 1990, les finalités de l'enseignement/apprentissage renvoient plus au principe fondamental de toute langue quelle qu'elle soit : parler pour **communiquer**. Le concept de l'« utilitaire » demeure mais on se retrouve plus dans un système copernicien consistant à placer l'enfant au centre du système (depuis la loi d'orientation de 1989 valorisant l'approche communicative). Ainsi, en tenant compte de l'épanouissement de

⁵¹ GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, 2000.

⁵² GALISSON, R. : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris, 1980, p.19-20.

⁵³ HAGEGE, C. : *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 1996, p.79.

l'enfant en tant qu'élève, il va pouvoir développer sa personnalité avant d'arriver à l'âge adulte.

La plupart des enseignants du système éducatif français de nos jours continuent d'enseigner la langue dans un but linguistique, afin de munir les élèves d'un vocabulaire « utile » mais trop basique pour qu'ils puissent se confronter à des personnes parlant cette langue étrangère. Pour Claire Bourguignon il s'agit d'un manque de formation des enseignants en langues. Les enseignants concernés ne seraient donc pas en mesure d'enseigner le langage comme une pratique sociale⁵⁴. Cependant, ces enseignants ne sont jamais totalement étrangers à la langue étrangère étudiée, et il existe de nombreux manuels de didactique et de pédagogie qui leur permettent de « compenser » leur manque de connaissances. Evidemment, il faut nuancer cet aspect compensatoire car comme l'énoncent les trois auteurs de l'article « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues⁵⁵ » la question est de savoir comment un enseignant peut transmettre ses connaissances du langage et du pays cibles sans jamais y être allé. Propos qu'eux-mêmes nuancent par le fait que l'objectif principal de cet enseignement n'est pas simplement de transmettre des informations sur la langue mais d'aider les apprenants à en comprendre le fonctionnement et l'utilisation que l'on peut en faire.

Pour cela, l'œuvre de Brigitte Arnaud offre la possibilité aux professeurs des écoles d'enseigner la langue-cible grâce à des activités simples et ludiques, et qui plus est utiles pour les élèves. Dans cet ouvrage, l'activité théâtrale⁵⁶ est une solution pour mettre les élèves dans un contexte social où ils pourront s'exprimer avec des codes linguistiques particuliers. L'auteur explique que le contexte doit être choisi en fonction des intérêts des élèves, de sorte qu'ils puissent se retrouver dans l'activité et prendre plaisir à utiliser leur corps, leur voix et l'espace pour débiter dans l'apprentissage d'une langue.

⁵⁴ BOURGUIGNON, C. : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *Les Langues Modernes*, éd. Ophrys, 2007, p.2.

⁵⁵ BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H.: « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues »

⁵⁶ ARNAUD, B. : *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*, Scéren, Midi-Pyrénées, 2004, p.64-65.

L'article d'Emilie Guyonnet relate une expérience de sensibilisation à l'anglais par le jeu, le chant dans le cadre d'un projet Comenius. Cette sensibilisation met en avant le lien entre la parole et le geste ce que l'auteur semble préconiser pour une initiation à l'anglais par le plaisir⁵⁷. Lors de l'entrée en classe, l'enseignante en question (Pascale Murriss) parle anglais à ses élèves tout en associant sa parole au geste : ainsi, *Move back please* en faisant signe à ses élèves de reculer, prend sa signification. Sans le geste, le sens de l'expression peut être mal compris, mal perçu, alors que le geste qui accompagne la parole donne une précision de plus aux enfants qui les fait accéder au sens global de l'expression. L'enseignante s'aperçoit qu'en répétant quotidiennement ces petites coupures de phrases, les élèves d'eux-mêmes disaient aux petits perturbateurs *Move back*, et prenaient plaisir à s'exprimer dans cette langue qui a la base n'était pas la leur. Ici, le contexte joue un rôle qui n'est pas négligeable. Les élèves prennent plaisir à se mettre le temps d'un instant, dans la peau du professeur, ce qui ne leur est pas autorisé habituellement. Le fait de penser « transgresser » les règles amène les élèves à une excitation qui peut être prise en considération lors de jeux de rôles. Cependant, l'importance dans cette situation réside dans l'association du verbal au gestuel, et la répétition quotidienne. Le fait de faire répéter permet aux élèves d'intégrer la notion et sa signification, ainsi, ils vont pouvoir d'eux-mêmes transférer cette notion à d'autres contextes. Par exemple en cours de sport, dans le bus... L'importance de l'activité théâtrale part de là : le « dire » (du professeur) va permettre aux élèves dans un premier temps d'entendre et de repérer les sons particuliers de la langue pour dans un second temps tenter de les reproduire le plus exactement possible. Ensuite, le geste, s'il est dépendant du mot, va les faire accéder au sens de ce mot et peut-être même, à force de répétitions, mieux fixer ce mot dans leur mémoire. L'enjeu est donc de taille : l'enfant doit comprendre ce qui se dit pour pouvoir le répéter dans une situation appropriée. Bien sûr, on ne cherche pas à faire des élèves bilingues dès leur plus jeune âge, mais à les préparer à un futur apprentissage plus poussé de la langue, apprentissage qui se fera pour la plupart des élèves concernés plus facilement puisque ces élèves-là auront été « trempés » dans ce bain langagier tôt et de manière dynamique permettant à leur mémoire de se souvenir de gestes ou de paroles sur du long terme.

⁵⁷ GUYONNET, E. : « De vrais petits européens », 2011, p.12-13.

Dans un de ses articles, Daniel Gaonac'h, professeur à l'université spécialisé dans la cognition et l'apprentissage⁵⁸, fait état de cette progression qui devrait être visible dans l'enseignement d'une langue étrangère au primaire : « l'enseignement d'une langue à l'école doit être conçu d'abord comme une préparation par rapport à des objectifs plus lointains ».

Ces objectifs plus lointains ont fait l'objet de réflexions quant à l'évolution de l'enseignement des langues à l'Ecole. Il s'agirait d'aller au-delà de la compétence purement linguistique, c'est-à-dire du fait de donner à des élèves-apprenants, des mots de vocabulaire à apprendre par cœur. On va aller vers « l'extralinguistique » (années 1990) : c'est l'approche communicationnelle. Le but de cette approche est de chercher à faire acquérir des savoir-faire, à faire pratiquer la langue parlée dans le but de se faire comprendre. A cette phase orale s'ajoutent des phases écrites qui sont fortement recommandées pour fixer les connaissances des élèves et pour que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère soit plus efficace. L'article de Sylvie Plane propose un exemple d'activité simple dans laquelle la langue écrite et la langue orale sont utilisées conjointement. Comme l'auteur le précise, bien souvent, l'écriture est reliée à l'apprentissage du vocabulaire ce qui ne veut pas pour autant dire qu'il suffit d'apprendre des mots d'une liste pour savoir parler la langue. Il s'agirait pour elle d'établir AVEC les élèves une liste de mots en commençant par des noms et des adjectifs, pour ensuite utiliser quelques uns de ces mots dans la réalisation d'un portrait. Ce portrait par la suite, peut être mis à l'oral (les élèves se succédant pour donner leur portrait). Passer par l'écrit offrirait trois avantages selon l'auteur : on va créer le besoin de mots, créer des zones de tâtonnements et permettre le travail en contexte. En ne gardant que l'enseignement oral, certes les élèves s'habitueront à entendre et à parler la langue mais ils seront aussi plus susceptibles de faire des fautes de grammaire, de confondre des éléments lexicaux... Ainsi, l'élève peut chez lui ou bien lors d'une séance future, reprendre à l'oral ses traces écrites et tenter de perfectionner son accent pour une prochaine activité. Par exemple l'élève peut reprendre oralement les mots dont les sonorités diffèrent de la langue qu'il a l'habitude d'utiliser en s'aidant d'une possible trace écrite avec des symboles phonétiques lui permettant la bonne prononciation de ces mots.

⁵⁸ GAONAC'H, D. : « Quels objectifs retenir pour une langue seconde à l'école », *L'école aujourd'hui maternelle*, n°26, 2011, p.14-15.

Plane parle de « contexte proche » pour parler des constructions reliant les mots entre eux. La manipulation rend compte de la construction des phrases dans la langue-cible, c'est pourquoi les productions écrites servent de « bilans » et chacune d'elle marque les étapes de l'apprentissage (une trace écrite = une étape de plus atteinte pouvant servir de révision). Il s'agirait à la fin des activités théâtrales de garder en mémoire par le biais de traces écrites, ce qui a été fait au cours de la séance : par exemple des listes de vocabulaire, la saynète rédigée, des exemples de mots dans la langue étudiée comportant des sonorités différentes de la langue commune de l'école... Biensur et dans le cas de la prononciation, un enregistrement s'avère être une meilleure manière de perfectionner son accent en fonctionnant par mimétisme, mais s'il n'y a pas d'enregistrement, les symboles phonétiques peuvent tout autant aider les élèves à une meilleure prononciation à condition évidemment qu'ils aient étudié au préalable ces symboles en classe.

L'article de Sylvie Plane prône donc un enseignement du vocabulaire « inversé⁵⁹ » (de l'oral vers l'écrit) : selon elle, depuis le début de l'enseignement des langues au primaire, les élèves prennent l'habitude d'établir « des listes de mots, en général des noms ou des adjectifs, puis on demande de l'utiliser, par exemple pour réaliser un portrait. Les enfants alignent alors les adjectifs mais n'élaborent pas véritablement un portrait » (de l'écrit vers l'oral). Or elle pense que la « démarche inverse » serait plus stimulante. Elle explique qu'il faudrait partir du fait que « la tâche d'écriture crée le besoin de mots pour dire, [...] pour organiser des allers-retours entre écriture et lecture » (de l'oral vers l'écrit). Ainsi, les activités théâtrales accompagnées de traces écrites permettraient aux apprenants de la langue d'approvisionner leur mémoire de mots qu'ils pourront récupérer ultérieurement. En restant dans un premier temps dans « le contexte proche [de l'élève] » et en manipulant la langue, il va pouvoir « voir quel type de sujet et quel type de complément peuvent être mis avec tel verbe⁶⁰ ». Il est clair que l'activité théâtrale met en place des moyens concrets pour mettre l'élève en situation d'apprentissage en passant en premier lieu par de l'oral (récitation, imitation...). Celle-ci peut être mise en relation avec un apprentissage écrit de la langue, ou « visuel » si l'on prend en compte l'âge des élèves de cycle 2 et leur besoin de maturité.

⁵⁹ PLANE, S. : « Echanger pour apprendre », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°23, Nathan, 2011, p.11.

⁶⁰ PLANE, S. : « Echanger pour apprendre », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°23, Nathan, 2011, p.11.

Les années 1970 voient l'oral comme unique priorité et ayant plus d'intérêt que l'écriture car il s'agit du processus naturel d'acquisition du langage quel qu'il soit, or l'écrit a besoin d'un enseignement intentionnel pour favoriser la lecture. Plus tard, les années 1990 favorisent un « double enseignement » de la langue. Cette dualité consiste à utiliser l'oral et l'écrit de manière à les rendre complémentaires et à les lier aux besoins spécifiques des apprenants (phonologiques, phonétiques). Ainsi, et en prenant ces paramètres en compte, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère seront optimaux. A partir de ces années-là, les activités où se mêlent interaction et expression théâtrale sont de plus en plus prônées à l'Ecole car d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues paru dans le Bulletin Officiel n°15 du 10-4-2008, « les activités langagières de **réception** (orale et/ou écrite) ou de **production** (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction ». On cherche à la fois l'accès à la compréhension et à l'expression. Les langues vivantes étrangères ont donc évolué au cours de cette trentaine d'années en passant d'une approche exclusivement transmissive, à une approche plutôt fonctionnelle.

II/ Les activités théâtrales : apports et limites d'un outil pédagogique institutionnalisé

Le théâtre a changé et bien qu'ayant toujours eu des vertus pédagogiques, il s'intègre aujourd'hui très bien dans les écoles notamment dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi nous retrouvons dans les Instructions Officielles et programmes d'enseignement un enseignement de la langue qui peut être mis en lien avec des activités théâtrales. Toutefois, si les activités théâtrales peuvent être au service de l'apprentissage d'une langue étrangère, elles ne comportent pas que des avantages, et il faut tenir compte des limites de ces activités pour les pallier.

1) Les activités théâtrales et le langage oral dans les Instructions Officielles

a) La perspective actionnelle dans le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, préconise la perspective actionnelle considérant les élèves comme des acteurs sociaux devant développer et approfondir des compétences générales. Cette perspective a pour but de prendre en compte les besoins langagiers des élèves (lexicaux, grammaticaux, de communication...) pour permettre à l'élève-apprenant d'accomplir une mission, d'atteindre un objectif spécifique. En effet, il s'agira pour le professeur de mettre en place des activités à chaque séance appelées dans cette perspective des micro-tâches suscitant la motivation des élèves pour qu'ils s'impliquent dans leur apprentissage. Les élèves ainsi acteurs de leur apprentissage comprennent mieux l'étude des points grammaticaux et pourront s'en servir pour réaliser au mieux la tâche prévue⁶¹. Une fois ces compétences acquises, elles pourront amener les élèves à se construire des savoirs culturels et socioculturels sur un pays étranger et ses habitants, et interculturels (personnes de différents pays ou différentes cultures au sein d'un même pays). Il s'agira aussi d'acquérir des savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre qui deviendraient des habitudes linguistiques et comportementales pour les élèves.

Bien évidemment les compétences d'ordre langagier sont omniprésentes dans le CECRL et concernent tout ce qui se rapporte à la linguistique et à la métalinguistique. Ces compétences peuvent être traitées par le biais d'activités en tout genre, mais vont être privilégiées les activités de production orale nécessitant la participation active des élèves en variant les supports. Ces activités faisant appel à la communication mettent les élèves en contact avec la langue étrangère, et les familiarisent avec celle-ci, sa rythmique, sa musicalité, son accent... De plus, il est stipulé dans le CECRL que les activités langagières à favoriser sont celles pouvant relever « de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation » comme les activités d'interprétation. Il est aussi à noter que les activités basées sur l'interaction et la participation d'au moins deux acteurs à « un échange oral suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés ». Ici, on parle beaucoup du langage oral dans la langue cible, mais ce langage en appellerait, par le biais de la perspective actionnelle,

⁶¹ LIONS-OLIVIERI, M-L. & LIRIA, P. : « Qu'entend-on par perspective actionnelle ? », Paris, éd. Maisons des langues, 2008.

à des activités de production orale mêlées à des jeux de rôle. Ainsi, un des points du CECRL prône le « jouer un rôle qui a été répété⁶² » pour faire le lien entre le langage oral et le comportement physique à adopter en fonction des paroles dites. L'activité théâtrale a donc sa place au sein de cet apprentissage : elle peut être utilisée à des fins phonologiques par exemple en prenant une comptine chantée dans la langue étrangère, en la théâtralisant et en y ajoutant des gestes⁶³. Cependant, elle peut aussi permettre à l'élève de se sentir acteur dans ses apprentissages (comme le veut la loi d'orientation de 1989) en participant lui-même en tant qu'acteur novice, à de petites saynètes dans la langue étudiée.

*b) Le langage oral et la capacité à communiquer dans la langue-cible du
SCCC*

Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences met aussi en avant le langage oral pour rendre plus concret l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. La compétence requise est de « comprendre et d'utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne ». Les compétences visées sont les mêmes que celles du CECRL et du Bulletin Officiel n°15 de 2001, mais dans le socle, une précision est apportée concernant l'utilisation de la langue, à savoir « prononcer les sons et les mots avec exactitude⁶⁴ ». Un travail sur la compréhension (écrite comme orale) est recommandé, les élèves devant manifester ce qu'ils ont compris d'un texte lu ou bien entendu en répondant à des questions, ou bien en argumentant d'eux-mêmes, avec leurs propres mots. Si l'on poursuit sur ce même point de vue, ils doivent être capables de raconter une histoire qu'ils ont déjà entendue à l'aide d'illustrations, de flashcards, d'objets... Ces compétences sont donc à atteindre en fin de cycle 3, cycle des approfondissements.

⁶² CONSEIL DE L'EUROPE : 2. *Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière*, Circ de rentrée n°2008-042 du 4-4-2008, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, parue dans le Bulletin Officiel n°15 du 10-4-2008, 4.4.1.1, p.48.

⁶³ CONSEIL DE L'EUROPE : 2. *Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière*, Circ de rentrée n°2008-042 du 4-4-2008, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, parue dans le Bulletin Officiel n°15 du 10-4-2008.

⁶⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *La pratique d'une langue étrangère*, Décret n°2006-830 du 11-7-2006, Socle Commun de Connaissances et de Compétences, p.5.

C'est ici que nous ferons intervenir le rôle des activités théâtrales. Les compétences visées dans le socle au niveau du deuxième pilier sur la pratique des langues étrangères sont très précises et notre but va être, pour les faire atteindre à des élèves de cycle 2, de commencer par une initiation à la langue dès le Cours Préparatoire (CP). Ce pilier précise que l'élève doit savoir, à la fin de l'école primaire, utiliser la langue « de façon pertinente et appropriée [...] dans des situations courantes de la vie quotidienne⁶⁵ ». Le socle précise aussi que l'élève doit être en capacité de se servir des codes de relations sociales associés à la langue-cible et donc d'adapter son discours à une situation de communication. C'est dans ce cadre-là que nous pouvons implanter des activités théâtrales, des jeux de rôles ou des saynètes, c'est-à-dire des activités de production orale, associant un comportement social à adopter à une langue pour communiquer correctement et en restant conforme à la norme de la langue-cible. Les élèves évolueraient plus vite dans l'apprentissage de la langue étrangère, car elle serait directement pratiquée en situation. Ainsi, un plus grand nombre d'entre eux arriverait à atteindre un plus grand nombre de compétences du second pilier du socle en fin de cycle 3⁶⁶.

Beaucoup d'élèves n'ont pas le niveau requis en fin de CM2 et ont l'impression de recommencer l'apprentissage d'une langue vivante dès leur entrée au collège, là où ils devraient continuer une progression visible. C'est ce qu'explique Claire Bourguignon dans son article sur la perspective actionnelle⁶⁷ en constatant que la « médiocrité des performances françaises [en langues], inférieures à celles des autres pays, constitue un défi à relever ». C'est pourquoi il semble intéressant de considérer les capacités et compétences à atteindre en fin d'école primaire à partir du cycle 2, le cycle des apprentissages fondamentaux, pour pouvoir faire acquérir des connaissances à des élèves plus jeunes, prédisposés à retenir du vocabulaire, à reproduire des sons qu'ils entendent et à mieux s'exprimer (oralement et comportementalement) dans une langue qui généralement n'est pas la leur, face à un auditoire comportant élèves et professeur. Les activités théâtrales permettent aux élèves d'acquérir du vocabulaire, des connaissances, de reproduire des sons souvent par imitation lorsque ces sons

⁶⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *La pratique d'une langue étrangère*, Décret n°2006-830 du 11-7-2006, Socle Commun de Connaissances et de Compétences, p.8.

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ BOURGUIGNON, C. : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *Les Langues Modernes*

diffèrent de la langue qu'ils ont l'habitude de parler. Ces connaissances vont généralement être répertoriées à l'écrit et parfois, les élèves gardent leur « cahier de langues » d'une année sur l'autre afin de l'actualiser (notamment pour ce qui est du lexique avec les signes phonétiques correspondant à la prononciation). On peut imaginer par exemple, une petite pièce de théâtre composée par des élèves de cycle 2 qui s'étaierait l'année suivante et encore l'année d'après... pour aboutir à une représentation finale. Ainsi, en proposant des activités de ce type chaque année scolaire par exemple, cela permettrait d'établir une progressivité dans l'apprentissage des langues pour l'élève. En arrivant dans l'enseignement secondaire, des activités type jeux de rôle, ou des productions orales comme des poèmes théâtralisés, de petits dialogues entre élèves... peuvent être maintenues pour continuer cette progressivité et ainsi permettre aux élèves de remobiliser leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles.

c) Les activités d'expression orale du Bulletin Officiel de 2007

Le Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30-8-2007 apporte plus de précisions quant aux compétences attendues en fin de cycle 3 : à l'oral, les élèves sont censés connaître l'ordre des mots dans une phrase et savoir l'appliquer. Ils doivent connaître trois des cinq « W » à savoir Why ?, When ? et Where ?, utiliser convenablement la conjugaison des verbes, et employer un vocabulaire plus diversifié que celui utilisé aux cycles précédents, pour des prises de parole un peu plus longues. Autrement dit, plus les enfants vont grandir et avancer dans leur parcours scolaire, plus ils sont censés acquérir et réitérer des éléments de la langue qu'ils étudient dans des activités variées. Les élèves sont conscients du grand nombre de langues différentes qui existent dans le monde plus ou moins loin d'eux. Ils vont être amenés à se représenter l'environnement qui leur est familier (leur maison, leur école, leur classe...) avant de se représenter des choses nouvelles, en termes d'espace, de temps mais aussi de culture. Les professeurs partent de l'espace proche des élèves, de ce qu'ils ont l'habitude de voir pour au fur et à mesure, les amener à découvrir des espaces qui leur sont étrangers : c'est une manière de leur montrer que ce qu'ils connaissent de leur environnement quotidien n'est pas forcément transposable à un environnement lointain dans lequel des cultures diverses et différentes de celles qu'ils connaissent cohabitent.

Des activités ont été élaborées par l'académie de Grenoble⁶⁸ conformément au Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30-8-2007, afin de faire utiliser le langage oral aux élèves : les aspects phonologiques de la langue étrangère faisaient l'objet de courtes saynètes au cycle 3. Dans la rubrique « Demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant des formules de politesse », les élèves devaient se présenter en faisant attention à la longueur et à la qualité des sons, ou bien devaient employer des phonèmes différents de la langue de l'école comme le « h » dans *happy, hello*, ou bien le « th » dans *this, that*. Ici, la finalité communicative du langage oral est préconisée. La communication dans une langue étrangère n'adopte pas forcément les mêmes codes que ceux de la langue maternelle ou la langue de l'école, c'est pour cela que l'activité orale est primordiale afin que les élèves puissent s'exercer et se perfectionner. Le Bulletin Officiel de 2007 comporte un point essentiel à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue vivante : « les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodie, rythmes propres à la langue apprise⁶⁹ ». Ici, seul le langage oral est étudié, mais pour associer ce langage oral à des gestes, il faut se reporter à la partie progression du programme de langues vivantes. Ainsi, il est dit que pour que les élèves puissent progresser dans la langue, il leur faudra connaître « les modes de vie du pays [la Grande-Bretagne] *afin de* favoriser la compréhension d'autres **façons d'être et d'agir**⁷⁰ ». A partir de là, nous pouvons envisager d'intégrer des activités théâtrales dans l'enseignement de la langue vivante étrangère, activités dans lesquelles les élèves incarneraient des personnages précis qu'ils côtoient et connaissent comme marchands, clients, touristes, passants, mais aussi des personnages issus de la vie quotidienne du(des) pays dans le(s)quel(s) est parlée la langue étudiée comme *the milkman*... Par la suite, les élèves peuvent faire une représentation pour rendre compte du travail effectué.

⁶⁸ Académie de Grenoble : Anglais CE1 (d'après B.O. N°8 – 30 Août 2007 Hors série), 2007.

⁶⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE: *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, arrêté du 25-7-2007, Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30-8-2007, p.23.

⁷⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE: *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, arrêté du 25-7-2007, Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30-8-2007, p.24.

d) Aujourd'hui, le drama au Royaume-Uni

Dans l'article de Gary Carkin⁷¹, tout comme dans les articles et ouvrages traitant des activités théâtrales en France, on constate que le *drama* a évolué au fil des années. Le *drama* d'Harriet Finlay-Johnson a depuis longtemps été complété, et ce même si dès la naissance de cet art en Grande-Bretagne, nombreux sont les thèmes qui ont été conservés à des fins éducatives. Nous allons nous intéresser à la manière dont est utilisée cette technique artistique dans les écoles de nos jours.

Tout d'abord, les activités basées sur le *drama* sont utilisées afin que les élèves puissent apprendre des autres élèves, de même que de leur professeur. Les constats établis lors d'activités de ce genre particulier sont frappants : les élèves en tant qu'apprenants se montrent plus responsables face à l'activité proposée et à l'apprentissage qui doit en être fait. De la même manière, les élèves se sentent plus en confiance face au travail relevant du *drama*, c'est-à-dire qu'après avoir été mis en relation avec cette technique artistique dans le but d'apprendre, ils la considèrent comme « a habit of mind », une habitude, une sorte de rituel dans lequel le professeur est à la fois un camarade de classe mais aussi un apprenant comme eux. Cette technique permettrait aussi de reconsidérer la tâche à accomplir sans pour autant la perdre de vue. De manière plus explicite, il s'agirait là de détourner le but principal de l'apprentissage, en se centrant plutôt sur une mission connectée à ce but c'est-à-dire en se concentrant sur le *drama*. Par exemple, sur le site Kid Activities⁷², une des activités de *drama* proposée amène les enfants à utiliser le mime et la pantomime. Le but de cette activité est que les enfants miment des émotions particulières avec leur corps afin d'en faire ressortir les particularités. Cette activité a été réalisée dans plusieurs classes dans des endroits différents d'un même pays avec à chaque fois la même consigne : le professeur donne une émotion et un élève doit la mimer aux autres pour qu'ils devinent de quoi il s'agit. A la fin de cette activité, les élèves des différentes classes ont pu voir que selon l'endroit où l'on se trouve, les émotions ne sont pas mimées de la même façon. Le but de l'apprentissage dans ce cadre-là était de montrer la pluriculturalité du pays. Ici, les élèves ont chacun à leur tour participé à l'activité en question, dont la mission était de faire deviner par ses gestes et attitudes, des

⁷¹ CARKIN, G. : « Teaching english through drama: the state of the art », 2007, p.21.

⁷² Site Kid Activities: <http://www.kidactivities.net/post/Categories-of-Drama.aspx>

émotions, et dont le but principal était de montrer que plusieurs cultures différentes résident dans un même pays.

L'aspect de communication, tant orale que gestuelle, est mis en avant dans cette partie de l'article. Le *drama* semble faciliter l'apprentissage de la langue (mais pas forcément d'une langue étrangère) en Grande-Bretagne, car selon l'auteur, il permet d'approcher la langue de manière naturelle (« Natural Approach »). C'est-à-dire que l'acquisition des composantes de la langue se fait à travers le processus de mise en situation dans la langue cible. Aujourd'hui, nombreuses sont les études qui soutiennent l'efficacité de l'enseignement de la langue par le *drama*⁷³ (nous n'en citerons que deux exemples), mais une recherche plus effective est nécessaire pour mieux structurer les programmes et reconnaître les bienfaits d'un tel enseignement/apprentissage.

Si cette technique théâtrale semble apporter beaucoup d'éléments positifs en termes d'apprentissage de la langue, qu'elle soit étrangère ou connue, Carkin ne reste pas moins convaincu que de nombreux efforts restent à faire pour encourager l'utilisation du *drama* dans les programmes d'études d'enseignement des langues en Grande-Bretagne.

En France comme en Grande-Bretagne, un enseignement de la langue (étrangère ou non) par le biais de techniques dynamiques telles que les activités théâtrales ou le *drama* permet de faire utiliser la langue cible dans son objectif premier qui est celui de communiquer. Gary Carkin nous montre dans son article que le fait d'utiliser le *drama* permet aux élèves de se sentir en confiance avec l'apprentissage de la langue et de ce fait, d'évoluer plus vite dans l'acquisition de cette même langue. De la même manière, les Instructions Officielles françaises telles que le SCCC et le Bulletin Officiel de 2007 et le CECRL en élargissant au domaine européen, prônent toutes un apprentissage des langues étrangères à des fins communicatives, ce qui permettrait aux élèves de manipuler et de jouer avec la langue.

⁷³ BOLTON, G.: "New Perspectives on Classroom Drama", Simon Shuster, Hemel, Hempstead, 1992.

HAUGHT, J.: "Embodied Language Performance: Mediational Affordances of Dramatic Activity for Second Language Learning", Université du Nevada, Las Vegas, 2005

De nombreux avis de pédagogues se sont confrontés pour affiner le lien entre expression théâtrale et apprentissage d'une langue étrangère et ce à partir du cycle 2. Si pour certains les activités théâtrales ont de nombreux avantages comme le fait de donner une motivation à la discipline scolaire en question ou encore de déclencher le processus d'utilisation d'une langue vivante étrangère et son perfectionnement, pour d'autres, ces activités possèdent quelques limites. Les opinions de ces pédagogues vont pour certaines être complétées par une participation à un projet d'école à Conques, au cours duquel des intervenants natifs de Grande-Bretagne étaient venus passer une semaine avec des classes de cycle 3 parler la langue anglaise avec les élèves et leur montrer des culture et modes de vie différents et cela, entre autres, par le biais du *drama* et des activités théâtrales.

2) Des limites à l'activité théâtrale comme outil pédagogique

a) La psychologie de l'enfant en construction

Intégré à la pédagogie, le théâtre permettrait d'utiliser la langue étrangère et de perfectionner son acquisition. Cependant, dans l'ouvrage *S'exprimer par le théâtre*⁷⁴, les auteurs Noëlle et Bernard Renoult et Corinne Vialaret s'accordent à penser que l'âge à partir duquel commencerait l'apprentissage d'une langue étrangère par l'activité théâtrale, aurait une importance drastique. Selon eux, un enfant d'environ six ans (élève en cycle 2) est trop vulnérable pour pouvoir entrer dans un apprentissage les mettant en situation directe de communication. A cet âge-là, la psychologie de l'enfant est en pleine construction comme peuvent l'expliquer les trois auteurs : leur vision du monde, du bien et du mal, n'est pas globale, ce qui limiterait le nombre de rôles à jouer possibles à des rôles simples ne mobilisant que peu de vocabulaire. L'enseignement doit donc s'adapter à l'enfant et non l'inverse, ce qui constitue une contrainte pour le professeur qui doit conformer son activité à la psychologie de l'enfant.

⁷⁴ RENOULT, N., RENOULT, B. & VIALARET, C. : *S'exprimer par le théâtre*, Paris, éd. Armand Colin-Bourrelier, 1986.

Le jeu dramatique, comme énoncé dans la première partie, a entre autres pour vocation de distraire, et sert à s'évader de la réalité, chose que les jeunes enfants aiment à faire notamment dans la cour de récréation où ils endossent des rôles qui ne sont pas les leurs à la base. Les jeunes enfants ont besoin de repères dans le processus d'apprentissage, d'être cadrés selon les trois auteurs, pour pouvoir être confrontés à la réalité. D'ailleurs, c'est aux alentours de l'âge de 6 ans que Piaget détermine l'enfant comme se trouvant entre deux stades : le stade de l'intelligence préopératoire et le stade de l'intelligence opératoire⁷⁵. C'est à cette période-là que l'enfant va se centrer sur une partie de ce qu'il voit, au détriment de tout le reste, d'où le fait qu'il n'a pas une vision globale du monde (stade préopératoire). Mais dans un même temps, il commence à se décentrer et devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie (stade opératoire). D'où la nécessité de définir un cadre bien délimité, surtout pour l'activité théâtrale. Si le professeur n'établit pas de règles, de repères concrets dans la disposition de la classe (élargir l'espace pour former une scène à chaque fois que l'activité théâtrale a lieu), il ne pourra pas faire percevoir à ses élèves le but de l'activité qui est d'apprendre à parler la langue pour communiquer⁷⁶.

Les auteurs s'attachent surtout à l'élève de cycle 2 mais il peut arriver que des élèves de cycle 3 aient besoin d'un cadre délimité pour évoluer dans l'activité théâtrale au risque de se laisser distraire par les éléments environnants. En effet, une expérience réalisée avec une classe de CM1 confirme l'importance du cadre. Les élèves avaient déjà parlé avec les intervenants natifs, de la vie quotidienne à Londres et de ses particularités. Le groupe qui nous a été confié devait mettre en scène deux policiers, un voleur et une vieille dame. La situation était simple : le vol du sac de la vieille dame suivi de l'arrestation du voleur par les policiers. Pour ce faire, l'espace qui nous était réservé se trouvait dans une grande cour, dans laquelle évoluaient tous les autres groupes d'enfants devant mettre en scène d'autres situations. L'environnement était donc bruyant, peu adapté à la situation et il arrivait que les groupes se chevauchent lors des « répétitions ». Dans ce cadre-là, il est arrivé que notre groupe se laisse influencer par les autres, ou même stoppe totalement l'activité pour écouter et regarder les autres. Il s'avérait donc difficile de garder son sérieux et de se concentrer sur son thème et pas

⁷⁵ XYPAS, C. : *Les stades du développement affectif selon Piaget*, Paris, éd. L'Harmattan, 2001, p.51.

⁷⁶ RENOULT, N., RENOULT, B. & VIALARET, C. : *S'exprimer par le théâtre*, Paris, éd. Armand Colin-Bourrelier, 1986, p.28.

sur celui des autres. Ici, nous voyions clairement que le contexte n'étant pas adapté, les élèves se décentraient peu à peu de leur situation censée refléter la réalité, pour se laisser distraire par les autres.

On remarque donc que les deux cas (cycle 2 et cycle 3) bien que différents, convergent vers une même interrogation : celle du cadre posé : effectivement, ce qui va être reproché à l'enfant de 6 ans, lors d'activités théâtrales de ce genre, est le fait de ne se centrer que sur le réel et de faire abstraction du reste. Dans ce cas précis, il est difficile pour l'enfant de « faire comme si » puisqu'il ne veut pas voir le lien entre réalité et fiction qui réside dans l'activité théâtrale (le décor est réel d'un point de vue « physique » mais fictif, puisqu'il faudra imaginer par exemple qu'un carton représente une maison). Pour l'enfant de 8 – 9 ans, le fait de se décentrer de son activité en se laissant divertir va lui être reproché. Par exemple, dans un même contexte d'activité théâtrale : l'enfant de 6 ans peut vouloir rester avec un copain proche pour se rassurer, au détriment de la situation d'apprentissage. L'enfant de 8 – 9 ans peut vouloir regarder et écouter d'autres élèves en train de réaliser une activité aussi au détriment de la situation d'apprentissage. La conclusion est frappante : que ce soit dans un but d'arriver à décentrer ou à recentrer l'élève sur son activité, le cadre imposé doit être bien défini.

Il est important de citer une autre limite des activités théâtrales en cours de langue, cette fois-ci du côté du professeur et donc de l'enseignement. Le rôle⁷⁷ de ce dernier doit nécessairement être bien étudié pour le bon déroulement de l'activité. C'est pourquoi ces activités ne peuvent être faites en autonomie au cycle 2. L'enseignant doit créer une ambiance rassurante et jouer un rôle un peu plus « maternel/paternel » avec ses élèves pour que règne un climat de confiance entre eux. Cependant, comme l'énoncent les auteurs de l'œuvre *L'expression théâtrale au cycle 2*, il faut que les élèves fassent la différence entre des parents (qui sont là pour les protéger) et des enseignants (qui sont là pour les éduquer). Or, les activités de mise en situation au cycle 2 ne sauraient refléter une réelle situation de communication entre deux personnes qui ne se connaissent pas, puisque le professeur doit tenir compte des affinités de chacun pour éviter que ses élèves se sentent exclus ou humiliés.

⁷⁷ GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, 2000, p.35.

Une fois encore, le développement psychologique de l'enfant entre en jeu, l'enseignant devant essayer de ne pas heurter la sensibilité de ses élèves. Le professeur peut aussi sentir son autorité menacée dans le sens où l'activité théâtrale diffère d'une situation de classe traditionnelle. Effectivement, lors de l'activité, le professeur peut être considéré par ses élèves comme un « copain » et être mis au même niveau que ses élèves. Le danger pour le professeur est de sentir son rôle menacé, et de réagir en conséquence (en étant agressif par exemple) ; il peut aussi ressortir de cette expérience fragilisé en pensant avoir perdu de sa crédibilité en tant qu'enseignant... C'est pourquoi il est nécessaire de poser les bases de l'enseignement des langues par le biais de l'activité théâtrale afin que tout le monde, élèves comme professeur, puisse y trouver son compte.

Nous venons de voir que quelques bémols pouvaient affecter le bon déroulement d'un cours utilisant l'activité théâtrale. Toutefois, ces points négatifs ne sont pas irréversibles et il est possible de les détourner en avantages. Si un enfant de 6 ans n'est pas encore assez mature pour avoir une vision globale du monde, le professeur peut prévoir à l'avance de courtes situations de communication liées à leur quotidien et donc à des choses qu'ils connaissent et ont déjà vécu. Le problème de la délimitation de l'espace dans lequel se déroulera l'activité peut faire l'objet d'une partie de séance au cours de laquelle les élèves en collaboration avec leur professeur pourront faire une affiche énonçant les règles à respecter, les endroits « interdits » pendant l'activité... Le professeur peut aussi faire intervenir une mascotte que les enfants associeraient au cours de langues et à l'activité théâtrale. Cela peut lancer une dynamique dans la classe et même pallier au problème du rôle du professeur. Certains élèves peuvent voir en leur enseignant un protecteur mais si ce même enseignant « engage » une mascotte qui dirigera le cours « à sa place », il se décharge de ce rôle parental qu'il n'a pas à jouer.

Les activités théâtrales peuvent poser problème au professeur pour asseoir son autorité dans la classe mais aussi aux élèves pour se retrouver dans un apprentissage qui n'est pas adapté à leur nature. Ces derniers peuvent s'en trouver déconcertés et ne pas comprendre réellement le but premier de ces activités qui l'apprentissage de la langue étrangère.

b) L'aspect premier de l'apprentissage détourné

Bien souvent, et c'est ce qu'expliquent Noëlle et Bernard Renoult et Corinne Vialaret dans leur livre, les élèves prennent du plaisir à « jouer avec leur corps » pour s'exprimer dans un rôle qui n'est pas le leur. Cependant, il arrive que ces élèves ne comprennent pas le but qui se cache derrière l'activité théâtrale qui est celui d'apprendre à parler dans une autre langue que la langue maternelle ou la langue commune. L'aspect premier de l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de l'activité théâtrale est mal compris et détourné, c'est-à-dire que les élèves ne voient pas dans ces activités l'aspect « apprentissage » mais plutôt l'aspect « distraction ». L'apprentissage laisse place dans ces cas-là à l'amusement.

De plus, comme l'énoncent les trois auteurs, les supports en lien avec l'activité doivent forcément être adaptés aux élèves : les personnages choisis pour l'activité théâtrale doivent leur être familiers (« créatures imaginaires, animaux...⁷⁸»). Ils peuvent appartenir au « monde des adultes » qui semble complexe pour des enfants aussi jeunes (élèves à l'école élémentaire) mais le manque de maturité des élèves peut entraîner une mauvaise interprétation d'un rôle en particulier : par exemple, les enfants aiment jouer aux gendarmes dans la cour de récréation, ce qui pour eux, peut uniquement se cantonner à faire semblant de tirer avec une arme pour arrêter un voleur, alors que le rôle d'un gendarme est bien plus complexe que cela. Le problème n'est donc pas tant de faire jouer à un enfant un rôle d'adulte, mais plutôt de s'assurer qu'il connaît bien le rôle de telle ou telle personne dans la vie quotidienne (un enfant fils/fille de gendarme sera peut-être plus avantagé(e) pour jouer ce rôle). Le fait de ramener l'univers du théâtre à celui des affinités des élèves risque de poser problème au professeur dans le sens où l'objectif d'apprentissage de la langue peut ne pas être considéré. Les élèves risquent de penser à une activité récréative, distrayante sans forcément comprendre que ce n'est pas le but ultime de l'activité en question. Ceci peut mener à une confusion entre le « véritable but » de l'activité qui est l'apprentissage, avec un « simple jeu de récréation ». Ces problèmes de confusion entre l'apprentissage et la distraction ne sont pas sans affecter la relation qui existe entre l'activité théâtrale et le domaine de la cognition (notamment pour la remobilisation des connaissances acquises récemment).

⁷⁸ RENOULT, N., RENOULT, B. & VIALARET, C. : *S'exprimer par le théâtre*, Paris, éd. Armand Colin-Bourrelier, 1986, p.35.

Pour Alexis Tabensky, il serait difficile pour les élèves de réitérer des savoirs récents de manière pertinente, qui plus est dans une langue étrangère. Pour l'auteur de *Spontanéité et interactions*, « la relation cognitive peut varier selon le lien qu'entretiennent à la base les interactants⁷⁹ ».

Effectivement, si les affinités entre élèves comptent pour beaucoup dans la bonne réalisation de l'activité théâtrale, le comportement des élèves est tout aussi important, ce que démontre Christiane Page dans son œuvre *Pratiques du théâtre*. Tout comme Noëlle et Bernard Renoult et Corinne Vialaret, Christiane Page parle du détournement du but premier de l'apprentissage par le « non-jeu⁸⁰ ». Effectivement, l'opposition entre la réalité et la fiction peut ne pas être comprise par les élèves comme l'auteur a pu le constater dans une classe de CE2 qui utilisait l'activité théâtrale pour apprendre l'anglais par le biais d'une chasse au trésor, une activité ludique dans laquelle il faut prendre appui sur la réalité pour pouvoir faire le jeu. Cette activité avait été préparée dans la langue-cible afin que les élèves aient le vocabulaire nécessaire pour « partir en quête de l'objet convoité ». Le problème est survenu lorsque les élèves ont eu le désir de triompher. En effet, certains élèves pris par le jeu, ne pensaient plus à l'activité théâtrale en tant que telle mais plutôt à retrouver l'objet recherché le plus vite possible ce qui n'était pas la priorité de l'activité : ils ont laissé s'exprimer leurs émotions et leurs désirs de vaincre. L'aspect fictif de l'activité théâtrale a pris le pas sur la réalité de cette activité et son enjeu d'apprentissage de la langue étrangère. Pour des enfants de cet âge-là, et comme le précise l'auteur, la dominance du jeu sur le but du jeu est souvent remarquable. Cependant, cela permet un apprentissage « indirect ». Afin que cet apprentissage soit mieux repéré, il est nécessaire pour le professeur de faire comprendre aux élèves qu'ils doivent discerner le monde fictif (la chasse au trésor en question) et le monde réel (on joue mais dans le but d'apprendre). Le problème survient lorsque les enfants se laissent entièrement prendre au piège en préférant le jeu et le désir de gagner à tout prix (même s'il est fictif) plutôt que le but du jeu (l'apprentissage qui se cache derrière) qui est l'élément fondamental pour avancer dans l'acquisition d'une langue étrangère.

⁷⁹ TABENSKY, A. : *Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan 1997, p.202.

⁸⁰ PAGE, C. : *Pratiques du théâtre*, Paris, éd. Hachette Education, 1998.

En somme, les constats des auteurs présentés ici semblent relativiser les bienfaits de l'activité théâtrale pour apprendre une langue étrangère. Toutefois, il est possible de pallier les limites de l'activité théâtrale en réfléchissant en amont à tous les obstacles auxquels pourraient être confrontés les élèves et en trouvant des solutions avant même d'avoir essayé l'activité dans la classe. Dans un premier temps, il faut se poser la question de savoir ce que l'on veut faire apprendre à ses élèves afin de peser le pour et le contre des activités théâtrales. Lorsque les objectifs sont bien définis, il semblera plus aisé de construire une séquence d'enseignement utilisant l'activité théâtrale car les problèmes concernant le détournement de l'apprentissage, les rôles donnés aux élèves et leurs comportements auront déjà été soulevés et des solutions auront pu être trouvées. Par exemple au début de la séquence, l'enseignant peut donner des rôles d'adultes à ses élèves qui ne consisteront qu'en une tâche bien précise pour éviter que l'élève ne s'éloigne trop de son rôle (un marchand qui vend des fruits). Au fur et à mesure des séances, de nouvelles tâches viendront étayer chaque rôle (un marchand qui vend des fruits et donne des bonbons aux enfants) sans pour autant perturber l'élève qui se sera habitué à ce type de fonctionnement. Il existe de nombreuses scènes classiques de la vie quotidienne, c'est pourquoi le professeur peut décider de ne pas mettre en place d'activités théâtrales prenant appui sur des jeux dans lesquels il y a des gagnants et des perdants pour éviter toute confusion entre l'aspect fictif de jeu et l'aspect réel de l'apprentissage.

3) Des apports non négligeables provenant de l'activité théâtrale pour les élèves-apprenants

a) L'aspect ludique du jeu et le théâtre

Les jeunes enfants sont souvent commandés par des « forces extérieures », par des envies auxquelles ils ne parviennent pas à résister la plupart du temps, sauf lorsqu'une personne « plus mûre » les raisonne (bien souvent un adulte). C'est en ce sens que l'enseignement d'une langue étrangère doit être considéré : « apprivoiser l'enjeu par le jeu⁸¹ ».

⁸¹ HAGEGE, C. : *L'enfant aux deux langues*, éd. Odile Jacob, 1996, p.102.

Le jeu et le théâtre sont inévitablement liés : un exemple des plus concrets que nous avons cités est celui du « jeu de rôle ». C'est ce que Javier Suso Lopez a démontré dans l'article de Mohamed Benhammoud sur la classification des jeux⁸². Il existe diverses classifications de jeux regroupant elles-mêmes diverses sous-catégories de jeux. Comme énoncé précédemment, le terme « jouer » n'a pas qu'une seule et unique valeur : il existe différentes sortes de jeux comme les jeux de société, les jeux d'activité physique, sportive, les jeux de mime... et chaque jeu peut recouvrir plusieurs fonctions comme celle de distraire, d'instruire, d'apprendre... L'auteur intervient ici en faisant cohabiter la nature du jeu avec une fonction précise : la nature du jeu en question serait l'activité théâtrale et sa fonction, celle de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à ce moment-là que l'auteur fait intervenir les aspects ludique, cognitif, formatif et socialisant des jeux de communication. Les élèves doivent entrer en interaction dans le jeu c'est pourquoi il est nécessaire pour l'auteur d'instaurer un climat de confiance et de « rompre certains tabous et comportements ». Ces jeux provoqueraient chez l'enfant-élève « son intuition et sa capacité logique, des jeux qui mettent en jeu ses ressources personnelles; des jeux qui interprètent les sourires, les regards, et autres gestes ». Par cette citation extraite de l'article de Mohamed Benhammoud, on peut dire que le jeu et le théâtre sont explicitement liés l'un à l'autre.

Dans les années 1970 est mis en place à des fins pédagogiques et thérapeutiques, le « Sing und spiel mit » qui signifie en français « Allez, chantez et jouez avec nous ». Jean Petit a instauré cette méthode d'enseignement précoce de l'allemand pour pouvoir aider les élèves à progresser dans la langue. Cette méthode associe l'audiovisuel à l'activité théâtrale où la langue est utilisée dans des situations imitées donc non spontanées, dans lesquelles les élèves se retrouvent car ils aiment à jouer « à la place de ». Les enfants se plaisent généralement dans les jeux de « simulation » qui attisent leur curiosité et développent de ce fait leur créativité (jouer à « Papa et Maman » dans la cour de récréation en fait partie). Selon Petit, les enfants se créent leur propre monde, leur « bulle » qui les fait rêver et s'échapper des « platitudes de la réalité ». Ces enfants se construisent un endroit qui les rassure et qui quelque part les protège d'un quotidien qui peut les effrayer.

⁸² BENHAMMOUD, M. : « Une classification des jeux dans une perspective d'apprentissage de FLE », *Synergies Algérie*, n°9, 2010, p.70.

Si dans les limites de l'activité théâtrale, les auteurs de *S'exprimer par le théâtre* notent qu'il faut se servir d'histoires dans lesquelles les personnages sont issus du monde des enfants pour que l'activité aboutisse, il n'en a pas été ainsi pour l'activité sur le *drama* avec les CM1 lors de l'expérience réalisée sur le projet d'école à Conques, au cours duquel des intervenants natifs de Grande-Bretagne avaient décidé de créer plusieurs saynètes pour faire état de la culture anglaise. En effet, lors de cette activité, les élèves devant interpréter en anglais la scène du voleur, de la vieille dame et des policiers n'ont pas eu besoin de beaucoup d'indications quant à l'attitude à adopter. Ils se sont plu à interpréter des rôles d'adultes et grâce à leurs expériences personnelles (jeux du quotidien, chaînes télévisées diffusant des dessins animés en langue étrangère et adaptés aux enfants...), ils se sont servis de l'imitation pour parvenir à réaliser la scène. C'est principalement par la caricature, leurs conceptions des personnages, qu'ils ont réussi à rentrer dans leur peau et à obtenir un résultat plutôt satisfaisant. Ici, nous sommes bien dans le lien avec le propre monde des enfants même s'ils ont dû jouer des rôles d'adultes. Ce genre d'activité théâtrale permet de mobiliser des éléments lexicaux et grammaticaux même si les élèves n'ont pas conscience de ce qu'ils représentent.

Selon l'œuvre de Roger Caillois⁸³, dans laquelle il détaille précisément la nature et la fonction de jeux divers et variés et leur apport d'un point de vue pédagogique, les jeux de simulacre⁸⁴ intègreraient comme son nom l'indique, l'aspect ludique. Il faut faire attention à un point important lorsque l'on parle ici du ludique : nous nous concentrons uniquement sur l'aspect ludique dans le théâtre et non sur l'aspect ludique que peut arborer un jeu de balle par exemple. Ces jeux mettent à l'honneur le « faire semblant » et les imitations qui sont du ressort du théâtre. D'après les témoignages des professeurs ayant appliqué la méthode ludique pendant leur cours de langue, les élèves prennent beaucoup de plaisir à endosser un rôle particulier, acquièrent une plus grande aisance pour ce qui est de la liberté d'expression et du désir de communiquer, ce qui donne un meilleur rendement. Pour ce qui est des connaissances acquises, les élèves vont apprendre petit à petit à les réitérer dans d'autres contextes : c'est la clé de l'apprentissage en matière de didactique des langues.

⁸³ CAILLOIS, R. : *Les jeux et les hommes*, 1968.

⁸⁴ BENHAMMOUD, M. : *Synergies Algérie*, n°9, 2010, p.67-68

Ce penchant ludique montre bien combien les activités de production orale telles que les activités théâtrales apportent beaucoup aux élèves tant sur le plan cognitif que sur le plan sémantique : cela leur permet d'amorcer un apprentissage concret de la langue étrangère. En alliant le plaisir et le savoir, les élèves sont en mesure d'apprendre et plus aptes à recevoir des connaissances et à les retenir.

b) La perspective actionnelle et l'activité théâtrale : une méthode dynamique d'enseignement/apprentissage des langues

Cette perspective est énoncée dans le CECRL et est née d'un constat : celui de la « médiocrité des performances françaises en langue ». Ce constat a été mis au jour dans l'article de Claire Bourguignon : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action » paru en 2007 dans la revue *Les Langues Modernes*. L'approche communicative est une vision de l'apprentissage dynamique, qui est focalisée sur le sens de la langue et sur le contexte dans laquelle elle est appliquée (la situation de communication). Cette approche se voit opposée aux précédentes qui prenaient plus en compte la forme et la structure de la langue (morphologie, phonologie, syntaxe...) que le contexte d'utilisation. Même si elles sont complémentaires, la perspective actionnelle et l'approche communicative diffèrent en un point : la perspective actionnelle permet de mettre en place une succession de micro-tâches pour arriver à une tâche finale là où nous parlons que de situations de communication (plus brèves) dans l'approche communicative.

L'approche communicative se base sur les compétences des élèves en termes d'activités de communication langagière. Cet apprentissage se centre sur le fait que les enfants doivent cerner l'utilité de la langue avant de s'y intéresser et de l'apprendre. De plus, donner du sens aux langues étrangères, c'est selon Claire Bourguignon, considérer les apprenants comme des acteurs sociaux et pas seulement comme des élèves débutant dans l'apprentissage. Et comme tout « acteur », l'enfant va devoir agir en communiquant autour d'un « scénario d'apprentissage-action⁸⁵ » qui s'articule autour de trois questions

⁸⁵ BOURGUIGNON, C. : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *Les Langues Modernes*, éd. Ophrys, Paris, 2007.

fondamentales : *Quoi ?* (des tâches communicatives), *Pourquoi ?* (pour remplir un objectif langagier bien précis) et *Comment ?* (en interagissant avec les autres). Les activités théâtrales pourraient être considérées comme des tâches communicatives dans le cas où elles impliqueraient des moments d'interaction entre les élèves et dans la langue demandée afin d'acquérir du vocabulaire, et de perfectionner son accent. Ainsi, ces activités répondraient à toutes les attentes qu'impulse la perspective actionnelle. Ce scénario d'apprentissage-action implique les apprenants-usagers de la langue dans une action spécifique les amenant à déduire des connaissances dont ils auront besoin. Cette méthode a permis de passer selon Claire Bourguignon d'une « logique d'optimisation des connaissances » (de plus en plus de connaissances) à une « logique d'adéquation » (acquérir des connaissances mieux maîtrisées). Chaque acteur social doit avoir une tâche à accomplir dans des circonstances spéciales, un environnement particulier qui donneront tout son sens à l'utilisation de la langue. Ainsi, l'élève développe une logique infaillible pour apprendre la langue : « meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai ». C'est en passant à l'action sociale que l'élève va se sentir impliqué dans une tâche communicative particulière. Cette action sociale pourrait être matérialisée par une activité type jeu de rôle dans laquelle les élèves interagiraient en anglais dans une situation de communication issue de la vie quotidienne par exemple (demander son chemin, acheter des légumes à un marchand...).

Du point de vue de Claire Bourguignon, favoriser l'approche communicative au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est amorcer un processus interactif pour faire des choix lexicaux, grammaticaux, syntaxiques en fonction de la situation d'énonciation donnée qui peut évoluer.

Pour Austin et Searle⁸⁶, tous deux philosophes du langage, les actes de paroles permettraient de mettre en adéquation l'énoncé avec le contexte de la situation d'énonciation en considérant la relation qu'entretiennent les locuteurs entre eux avant l'énonciation, le sujet abordé et la position de chaque locuteur quant à ce sujet, etc. Bien qu'antérieurs à la mise en place de la perspective actionnelle, Austin et Searle proposaient des actes de parole que nous

⁸⁶HALION, K. : *La Déconstruction et la Théorie des Actes de Langage*, éd. Eclat, 2005, chapitre 2.

pouvons sans problème lier à l'approche « communic'actionnelle ». Comme le souligne Claire Bourguignon, « communiquer n'est pas une fin en soi⁸⁷ » ; la communication est au service de l'action c'est-à-dire qu'on ne communique avec autrui que « pour quelque chose ». C'est dans le sens d'apprentissage/usage de la langue qu'il faut considérer l'approche « communic'actionnelle » : « Etre un usager de la langue autonome ne signifie pas " j'ai un 'capital' de connaissances que j'ai développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées " mais " je suis à même de gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication⁸⁸ ». De ce fait, les activités théâtrales pourraient être un bon apport en termes de locution (production d'énoncés en respectant les règles de la langue), d'illocution (ce que fait le locuteur quand il parle) et de perlocution (les effets sur l'interlocuteur). Pour Searle, « parler, c'est agir ». C'est pourquoi l'acte de parole est plutôt basé sur la spontanéité contrairement à l'activité théâtrale qui elle est répétée et intériorisée. Cependant, c'est en s'imaginant dans un acte de parole social que l'élève va pouvoir progresser dans l'activité théâtrale au niveau de son corps (comment se positionner face à son interlocuteur, quelles postures adopter, quels déplacements dans l'espace...) et surtout dans la langue étudiée par ses paroles (intonation, prononciation, accentuation...).

Pour Hymes⁸⁹, un autre précurseur de la décomposition du langage en actes de parole, communiquer pour communiquer ne suffit pas, il faut savoir se servir de la langue. L'activité théâtrale serait un bon moyen pour comprendre le fonctionnement de la langue. En favorisant la communication par l'action, et surtout en associant la parole au geste, le fonctionnement et l'utilisation de la langue prennent toute leur ampleur et leur signification. Ainsi, les élèves pourront être en mesure de lier des propositions « préétablies » (puisque c'est d'une saynète dont il s'agit) entre elles en ajustant l'intonation (descendante ou ascendante en fonction de la proposition qu'elle soit déclarative, exclamative ou autre) : il s'agit alors d'établir un lien entre ce qui est dit et ce qui est fait.

⁸⁷BOURGUIGNON, C. : « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique entre langues-cultures », *Synergie Europe*, n°1, 2006, p.66.

⁸⁸BOURGUIGNON, C. : « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique entre langues-cultures », *Synergie Europe*, n°1, 2006, p.67.

⁸⁹FORTIN, G. : *L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels et perspectives*, éd. Du Seuil, Paris, 2007, p.123.

Pour fonctionner, l'activité théâtrale doit mener à une tâche bien précise que les élèves vont devoir analyser. Cette activité mentale est faite de manière inconsciente et est donc intériorisée lorsque dans la langue maternelle. Or dans la langue cible, il faut aider l'apprenant pour que l'analyse se fasse consciemment et ainsi élaborer des stratégies d'apprentissage. Ces stratégies peuvent être d'ordre cognitif (la mémorisation : procédés mnémotechniques, le repérage : le « surapprentissage » et le fait de faire des rappels incessants) ou bien d'ordre socio-affectif (l'interaction, la coopération, le statut de l'erreur). Dans l'activité théâtrale, les liens de confiance instaurés par l'enseignant peuvent servir à faire émerger des stratégies difficiles et qui ne font pas sens sans un contexte particulier. C'est pour cela que pour comprendre, on part du connu (la langue que les élèves ont appris depuis leur naissance) vers l'inconnu (la langue étrangère ciblée). Selon Philippe Meirieu, l'enfant comprendrait mieux à quelle opération il fait appel et donc apprendrait mieux.

Le rôle de l'enseignant dans cette activité va être de comprendre ce que ses élèves ont fait, à quoi ils ont fait appel pour ensuite les faire réfléchir sur ces stratégies adoptées. Celui-ci va s'appuyer sur les stratégies les plus efficaces afin de les transférer dans des contextes différents. Les stratégies d'apprentissage font partie de l'enseignement et il est donc de la responsabilité du professeur de mener ses élèves à terme, à une meilleure acquisition de la langue.

La communication se construit, et le meilleur moyen pour achever cette construction est l'interaction. C'est la raison pour laquelle le travail de groupe est préconisé dans l'ouvrage *333 idées pour l'anglais*, permettant ainsi d'augmenter le temps de parole de chacun des élèves. Le caractère social de l'apprentissage est un point fort en termes de supports : dans le cadre de l'activité d'expression théâtrale, l'élève arrive à savoir quelles connaissances il va mobiliser en fonction de la situation qu'il va devoir jouer (dans une situation où deux rôles d'adultes sont joués, les acteurs savent qu'ils ne vont pas utiliser le même vocabulaire que s'ils s'adressaient à un enfant par exemple). Ainsi, le programme européen Evlang⁹⁰ préconise

⁹⁰ CANDELIER, M. & KERVRAN, M. : *Les activités EVLANG : tâches, objectifs et domaines*, De Boeck université, 2003, p.67.

des activités de groupe basées sur la production orale dite « immédiates » à savoir les imitations (d'un accent, des sons de la langue), les répétitions (de mots ou de phrases), dans le but de faire prendre conscience aux enfants de la difficulté et de l'importance de toutes les composantes de la langue afin de se faire comprendre et de pouvoir échanger. Ces activités peuvent être introduites dans le cas où le professeur demanderait aux élèves d'imiter l'autre, de répéter ce qu'il va dire en jouant sur les émotions, etc... Ainsi une phrase banale comme *I am happy to be here* peut être dite avec colère, effroi, amour... ce qui rend l'activité plus percutante pour les élèves. Ces activités peuvent être réitérées dans les classes selon ce programme, dans une « perspective de l'utilisation sociale ». Le langage dans l'environnement de l'enfant constituerait selon Michel Candelier « un enjeu développemental constitutif de la socialisation des enfants » au même titre que toute autre discipline.

Il est important que le professeur donne des savoir-faire et place ses élèves en tant qu'apprenants au centre de leur enseignement. Le fait de « vivre ensemble » dans la classe, de se respecter en adoptant un bon comportement en société comme le préconise le sixième pilier du socle commun de connaissances et de compétences (compétences sociales et civiques), permet à l'enfant de grandir et d'évoluer dans un monde sain dans lequel il pourra s'exprimer et faire valoir ses idées. Pour ce faire, l'activité théâtrale qui sous-entend la démarche actionnelle et l'établissement d'une approche « communic'actionnelle » serait une bonne solution afin d'associer le geste à la parole dans la langue étudiée.

III/ Analyse de séance, avis des professeurs

Une séance a été observée et analysée en première année de master en cours d'année scolaire, autrement dit les élèves s'étaient déjà retrouvés dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère et ici, l'anglais. Environ une trentaine de questionnaires ont été réalisés et distribués à des professeurs des écoles provenant de milieux différents (privé/public, rural/urbain) et concernant le thème principal de ce mémoire.

1) Analyse de la séance

La séance qui va être retracée s'est déroulée à l'école des Genêts de Onet-le-Château, dans une classe de CM2. Dans cette séance, l'enseignante passait par l'expression théâtrale pour faire acquérir certaines notions d'anglais à ses élèves.

Cette séance avait pour thème Noël, *Christmas*, et était la troisième séance d'une séquence consacrée à ce thème. L'enseignante avait fait travailler ses élèves sur une pièce dans laquelle chaque enfant tenait un rôle bien précis⁹¹ (*Baby, Father Christmas, Stevie, Danny, Lucy...*).

a) Introduction au cours de langue

L'entrée dans le cours de langue théâtralisé s'est faite avec un rappel des notions déjà vues lors des séances précédentes afin de réactiver la mémoire des enfants. Le code théâtral a été rappelé pour que les élèves sachent ce qu'ils devaient dire et ne pas dire (didascalies). L'enseignante a ensuite questionné ses élèves sur la traduction de mots qui avaient freiné la compréhension de la pièce auparavant, ce qui s'est avéré être une bonne chose puisque certains de ces mots avaient été oubliés. A chaque traduction, l'enseignante mettait les élèves sur la piste, sans leur donner la réponse. Une des expressions qui a été erronée est *Christmas morning*, mais celle-ci a été rapprochée d'une autre tournure de phrase que les enfants connaissaient bien, comme *Good morning*, ce qui leur a permis de comprendre le sens de

⁹¹ Cf Annexes : Texte de la scène jouée par des enfants de CM2 de l'école des Genêts à Onet-le-Château

l'expression. Il en a été de même pour *Baby is asleep*, pour laquelle l'enseignante a mimé une personne en train de dormir. Les élèves trouvaient les réponses grâce à des indices visuels et auditifs, dans l'ensemble ces deux types de mémoire ont été les seuls sollicités.

Le rôle de l'enseignante dans la classe lors de ce début de séance était de redonner l'enjeu de l'activité, à savoir ici la restitution d'un vocabulaire spécifique, celui de Noël à travers d'autres activités qui sont intervenues plus tard⁹² (mots croisés/*crossword*, parties du corps d'un bonhomme de neige/*a snowman*...). L'enseignante a aussi travaillé de son côté quant à l'intonation comme cité ci-dessus pour donner des indices constructifs aux élèves afin qu'ils puissent trouver le sens du mot recherché : elle n'hésitait pas exagérer les intonations, à faire des mimiques particulières pour montrer la négative. Par exemple pour la phrase *Why don't you like Christmas ?*, elle n'a pas hésité à reformuler pour créer le sens :

L'enseignante : *What does it mean ? Everybody likes Christmas, but he does not like Christmas. What did you understand?*

Les élèves: *Ca veut dire qu'il n'aime pas Noël.*

Le travail de l'enseignante s'est donc révélé très positif pour une bonne entrée en matière dans l'activité théâtrale proposée.

b) Phase de théâtralisation : cœur de la séance

La classe a été séparée en deux groupes d'élèves pour que tout le monde puisse participer et parler. Au début de chacune des deux représentations, l'enseignante frappait les fameux « trois coups » au tableau, signe que la pièce commençait.

Le premier groupe prenait donc place devant les élèves de l'autre groupe. Tous (acteurs comme spectateurs) avaient le texte sous les yeux pour pouvoir suivre la progression de la pièce. Quatre élèves sont sortis de la classe car ils n'étaient pas présents au début de la scène. Les élèves s'approprièrent la scène ainsi que l'espace. La mise en scène a donc eu sa part

⁹² Cf Annexes : Activités données aux élèves après la séance théâtralisée.

d'importance dans l'expression théâtrale ce qui a permis aux enfants de jouer en contexte et de « faire comme si ». Il n'y avait pas de costumes ni de décor sur le devant de la salle de classe servant de scène donc les élèves devaient s'imaginer le sapin de Noël/*Christmas tree* ou encore les cadeaux/*presents* qui avaient leur importance dans la pièce puisqu'ils étaient pointés du doigt dans l'interprétation des élèves. De nombreux élèves du groupe n'osaient pas parler fort, avaient du mal à s'exprimer de manière audible ou bien débitaient les phrases rapidement comme pour s'en débarrasser. Le premier groupe s'est donc montré assez peu expressif et compréhensible pour les spectateurs.

Par la suite, le second groupe a joué la pièce. Ce groupe était plus dans l'interaction que le premier, et chaque élève-acteur n'hésitait pas à se regarder dans les yeux comme dans la réalité lorsqu'une personne s'adresse à une autre quitte à perdre le fil du texte. L'inhibition était moindre dans ce groupe-ci, notamment parce qu'ils avaient eu le temps de voir les autres en exercice, et de « repérer » leurs gestes et intonations pour se les approprier. L'occupation de l'espace était meilleure dans ce groupe qui hésitait moins à se disperser dans tout l'espace qui lui avait été offert, les déplacements étaient plus fréquents même si la plupart étaient indépendants du texte : il s'agissait de mouvements faits pour dépasser une certaine appréhension, servant à « combler » les vides, à se donner du courage. Cela montrait qu'ils semblaient plus à l'aise et plus aptes à jouer la pièce. Un des élèves semblait bien plus à l'aise que les autres, ce qui a paru « entraîner » ses camarades. Chacun tenait son rôle et le respectait, la diction était de meilleure qualité car la plupart des élèves articulait et faisait des efforts de prononciation grâce aux interventions de l'enseignante.

Un problème s'est fait sentir lors des deux représentations même si tous les élèves n'étaient pas concernés : la plupart des élèves-acteurs n'arrivaient pas à lever les yeux de leur texte et à être « très » expressifs. De ce fait, ils se perdaient assez souvent dans le texte, ce que l'enseignante essayait de pallier en leur mimant au mieux les phrases qui suivaient mais en vain. En revanche, le texte leur était d'une certaine utilité car les élèves se reprenaient souvent d'eux-mêmes quant à l'intonation des mots et des phrases. En ayant le texte sous les yeux, les élèves pouvaient se reposer dessus et ainsi reprendre les mots qui leur faisaient obstacle tout en se concentrant sur la prononciation qu'ils avaient déjà entendue de la bouche de leur professeur. Pour ce qui est de la diction, l'enseignante a eu un rôle phare dans cette séance car elle a pu réguler ses élèves qui se prenaient parfois un peu trop au jeu et se laissaient divertir,

mais aussi dans le sens où elle reprenait dès que le besoin s'en faisait sentir ses élèves surtout au niveau de la prononciation et de l'occupation du corps dans l'espace.

c) Conséquences de l'activité théâtrale en classe : limites et apports

Le fait d'avoir séparé la classe en deux groupes bien distincts en début de séance a fait émerger deux effets particuliers :

Chacun des élèves tenait son rôle et ce même si l'expressivité n'a pas été au rendez-vous pour tous. Une bonne interaction était visible entre les élèves-acteurs mais aussi avec les élèves-spectateurs qui étaient parfois amusés ou encore qui réagissaient par rapport aux erreurs de diction de leurs camarades. Une certaine attention et complémentarité était visible.

A certains moments, lors de la représentation d'un groupe, les élèves-spectateurs « décrochaient » et se laissaient distraire par les autres. Certains passages étaient longs comme lorsqu'un des élèves-acteurs ne comprenait pas vers quoi l'enseignante voulait le mener. Le fait de s'être attardée sur un élève en particulier a suscité l'excitation des autres, acteurs comme spectateurs.

Cette activité a fait émerger un autre point intéressant concernant le rôle de l'enseignante. Voyant que la moitié de la classe n'était pas très à l'aise devant ses camarades, elle rassurait par rapport à l'« erreur » : une des élèves avait beaucoup de mal à prononcer un mot anglais. L'enseignante l'a donc aidée en exagérant les syllabes de manière à ce que l'élève se rende compte de la différence entre ce qu'elle venait de dire et la manière dont il fallait réellement le dire. Ainsi, l'élève a pu imiter l'enseignante, ce qui a provoqué le rire de ses camarades et qui l'a rassurée car elle s'est rendue compte qu'elle aussi pouvait y arriver. Le seul bémol à considérer dans ce cas précis et dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais, est celui qu'ont cité Philippe Renaud et Chrystelle Nazrallah, dans leur article « Pratiques et méthodes »⁹³ : le parler de l'enseignante ne peut pas servir d'unique modèle quant à

⁹³ « Un enseignant ne peut se substituer sur toute une séance à un parler authentique ».

l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle-même n'est pas bilingue, ou originaire d'un pays anglophone.

La classe était très hétérogène en anglais, ce qui aurait pu créer des conflits entre élèves : les meilleurs auraient pu se moquer des plus faibles et les plus faibles ne pas parler pour éviter d'avoir à subir des raisonnements. Toutefois, les élèves de cette classe étaient assez solidaires entre eux et ne se moquaient pas les uns des autres. Au contraire, ils n'hésitaient pas à s'entraider, à se reprendre. Un des élèves qui avait un bon niveau de langue par rapport à ses camarades leur permettait de se reprendre et de produire des phrases de meilleure qualité bien qu'elles ne puissent être parfaites.

d) Conclusion de la séance

Globalement, les élèves semblent intéressés par l'activité théâtrale car c'est une autre manière d'aborder la langue par rapport à un apprentissage uniquement écrit ou visuel, ici, l'oral est prédominant et force les élèves à une meilleure concentration quant à la prononciation, à l'accent, à l'intonation ainsi qu'aux autres procédés touchant le langage oral. Pour l'enseignante, cette activité s'est révélée plaisante et constructive mais elle ne se voit pas appliquer les activités théâtrales à tous ses cours de langue car cela entraînerait selon elle une lassitude de ses élèves. L'importance est de varier les supports pour obtenir un apprentissage optimum.

2) L'avis des professeurs des écoles concernant les activités théâtrales comme supports d'apprentissage d'une langue étrangère

Un questionnaire a été distribué à des professeurs des écoles (une trentaine) pour connaître l'opinion de professionnels concernant le thème de ce mémoire. Dans ce questionnaire, se posent les questions de savoir que pensent ces enseignants concernant l'âge de début d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, est-ce que pour eux les activités théâtrales seraient un bon moyen d'apprentissage de l'anglais au primaire et comment ils évaluent leurs élèves lorsqu'il y a des activités de production orale.

a) Questions adressées aux professeurs des écoles à propos des activités théâtrales

Tout d'abord il semblait intéressant de demander aux professeurs combien de temps ils avaient à leur actif et dans quel milieu ils enseignaient⁹⁴ (public/privé, rural/urbain). La question des années d'exercice nous permet d'anticiper les variations de réponses dues à la formation reçue : nous attendons des réponses variables entre un professeur qui a dix ans de carrière et un autre qui en aura plus de trente et qui aura de ce fait reçu une formation différente, dans laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère n'était certainement pas aussi important qu'au vu de la conjecture de la société actuelle et des professeurs provenant de milieux ruraux et d'autres de milieux urbains.

L'anglais est une des langues vivantes les plus étudiée en France. De plus en plus de professeurs sont habilités à enseigner la langue dans leur classe toutefois, des professeurs avouent qu'ils ne sont pas capables d'enseigner une langue à leurs élèves car ils n'ont pas reçu la formation adéquate. De ce fait, il semblait important de demander aux enseignants interrogés quel était leur niveau d'anglais⁹⁵ (CLES). A la suite de cette question, il paraissait logique de savoir à qui incombait l'enseignement des langues vivantes dans l'école dans laquelle ils enseignaient⁹⁶ : le cours de langue était-il tenu par le professeur lui-même ? Y avait-il des échanges de service ? Des intervenants extérieurs ? Cette question a fait émerger le problème du manque de formation en langues pour ce qui est des professeurs des écoles en général.

Les questions suivantes concernent directement le sujet de ce mémoire à savoir est-ce que les professeurs interrogés pensent que le théâtre pourrait être un bon moyen d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire⁹⁷. Il paraissait aussi intéressant de connaître leur avis sur la question du début d'apprentissage de la langue⁹⁸ : à partir de quel cycle les élèves seraient-ils en mesure de commencer à étudier une langue ? Cette question a permis de rendre compte des opinions différentes des professeurs selon leur considération de leur métier,

⁹⁴ « Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ? »

« Enseignez-vous dans un établissement : public / privé, dans un milieu rural / urbain ? »

⁹⁵ « Quel niveau d'anglais avez-vous (A1-A2-B1-CLES) ? »

⁹⁶ « Enseignez-vous l'anglais à vos élèves ? (précisez si intervenants extérieurs) »

⁹⁷ « Pensez-vous que le théâtre pourrait être un bon moyen d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire ? Pour quelles raisons ? »

⁹⁸ « Selon vous, à partir de quel cycle enseigner l'anglais serait-il le plus bénéfique ? (C1, C2 ou C3) »

de leurs élèves et du rôle qu'ils veulent leur faire tenir dans la classe : les élèves apprennent de manière passive (le professeur transmet les connaissances), ou de manière active (les élèves débattent, confrontent leurs idées pour avancer dans leur apprentissage)... Ce sont évidemment ces deux dernières questions qui auront le plus captées notre attention et sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour ce mémoire.

Enfin, un espace a été réservé sur chaque questionnaire pour que les professeurs interrogés puissent noter des observations principalement sur les questions concernant le théâtre comme moyen d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Ce cadre a été d'une grande utilité car il a permis aux enseignants d'étayer leur propos concernant ce qu'ils pensaient du théâtre en cours de langue, les avantages et les inconvénients.

b) Les aspects positifs des activités

Un des aspects positifs les plus cités dans les questionnaires a été le fait de faire jouer ses élèves « pour de vrai » et la possibilité pour les enfants de se glisser dans un personnage qui leur est en tout point différent. En effet, un des professeurs a répondu que le fait d'« incarner un personnage pourrait encourager les plus hésitants à se lancer et favoriser la mémorisation⁹⁹ ». Les 10% de professeurs mettant en place des activités dans lesquelles le corps s'allie à la parole, se sont aperçus que les plus hésitants à l'oral, osaient à travers de petites saynètes s'exprimer spontanément puisque ces élèves étaient dans la peau d'un autre. Comme le souligne Gérard Dallez dans son article, « le masque qu'est la langue chez l'étudiant débutant, est souvent stimulant, le moyen d'exprimer quelque chose qu'il n'oserait exprimer dans sa langue maternelle¹⁰⁰ ». L'enseignant peut ensuite se permettre d'évaluer la compréhension de l'élève par ses actions au-delà des mots car celles-ci « parleront d'elles-mêmes ».

Plus de 70% des enseignants interrogés voient dans les activités théâtrales un moyen de communiquer, ce qui n'est pas négligeable dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

⁹⁹ Réponse d'un enseignant ayant 33 ans de carrière.

¹⁰⁰ DALLEZ, G. : « La voix de l'autre : réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre », *Les langues modernes : le théâtre*, Hachette Supérieur, 1997, p.17.

Mettre les élèves dans une véritable situation de communication, plutôt une situation quotidienne, que les élèves ont vécue, leur permettrait d'accéder plus facilement à la mémorisation et à la fixation du lexique d'après ce que pensent les enseignants : l'association d'une idée à une situation vécue amènerait l'élève à mieux s'exprimer. Le fait de se retrouver dans une situation concrète lui permettrait de se motiver et de prendre plaisir à apprendre : « le théâtre permet aux élèves une mise en situation de communication et suscite une grande motivation de leur part¹⁰¹ ». 10% des enseignants ayant répondu que les activités théâtrales permettaient de communiquer enseignaient au cycle 1 ou 2 et deux d'entre eux ont mentionné le fait que des enfants aussi jeunes n'ont pas toutes les capacités requises pour communiquer intelligiblement (ils n'ont pas un rapport assez étoffé du monde et son encore dans leur « bulle »). Ces derniers ont précisé qu'un apprentissage précoce de la langue pourrait être intéressant uniquement si les supports sont variés et ne se contentent pas d'utiliser la langue qu'à des fins communicatives (comptines, jeux, écoute de lecture en anglais à haute voix).

Le second point à noter est l'aspect ludique des activités théâtrales dans lesquelles interviennent le corps et la langue en même temps. Un des enseignants ayant fait une licence STAPS explique que le fait que le corps soit intégré dans un apprentissage permettrait de lui donner du sens car la situation vécue par les élèves est réelle, les échanges sont vrais et forment ceux qui les utilisent¹⁰². Les mouvements corporels qui sont associés à la parole entreraient dans un processus naturel de communication pour 10% des enseignants questionnés. Leurs justifications proviendraient de leur expérience personnelle mentionnée dans leurs réponses : la plupart des gens parlent et en même temps utilisent une gestuelle de manière inconsciente et spontanée, plus ou moins en rapport avec ce qui est dit. Lors d'un long entretien en Janvier 2012 avec un professeur des écoles en poste depuis 38 ans, ce dernier a répondu, à la question de la pertinence des activités théâtrales en cours de langue, qu'« il faudrait commencer par mettre les enfants face à une vraie situation de communication afin de leur faire comprendre que la langue n'est pas seulement orale mais qu'elle peut passer par le corps. Ensuite, on va apprendre aux élèves à se servir de leur corps et de la langue pour transmettre des messages et se faire comprendre ». Cette complémentarité

¹⁰¹ Réponse d'un enseignant qui a débuté en 2011.

¹⁰² Réponse d'un enseignant en poste depuis 13 ans : « en cours de langue, le théâtre permet de lier le corps à la langue en contexte ce qui donne du sens à l'apprentissage car la situation vécue est réelle ».

dans l'enseignement d'une langue vivante s'avèrerait plus constructive pour les apprenants mais aussi pour l'enseignant. Effectivement, un autre professeur a remarqué que les activités mêlant le corps et la langue vivante émettaient des « ondes positives » dans toute la classe. Ainsi, même avec « un faible niveau d'anglais ne permettant d'enseigner que des choses basiques¹⁰³ », le fait de voir que les élèves apprécient ce genre d'activité et s'y impliquent fortement, a permis de remotiver le professeur dans le choix d'autres activités intéressantes.

Les questionnaires ont révélé le fait que les enseignants pensent qu'une langue s'apprend d'abord en la parlant avant de l'écrire. Les activités théâtrales permettraient donc d'utiliser l'oral à bon escient et de faire progresser les élèves dans leur apprentissage. Cependant, certains enseignants ne se verraient pas utiliser ces activités à outrance.

c) Les aspects négatifs des activités

Effectivement, 13% des enseignants interrogés ont souligné le fait que les activités théâtrales ne doivent pas être utilisées de façon systématique à l'école primaire car celles-ci concentreraient trop de compétences à travailler pour des élèves si jeunes : s'exprimer avec son corps, exprimer des émotions, apprendre l'anglais¹⁰⁴.

Pour d'autres, même si les activités théâtrales pourraient constituer un bon apport dans l'apprentissage d'une langue vivante, des bémols viendraient nuancer la réalité : la formation des enseignants est-elle suffisante ? Il en est de même pour l'enseignant ayant des compétences en la matière, le programme d'enseignement étant déjà chargé, a-t-il le temps de mettre en œuvre pour ses élèves ce genre d'activité ? Beaucoup de questions se posent aux enseignants, notamment à ceux qui ne se sentent pas à l'aise dans cette langue. En ce qui concerne les professeurs des écoles interrogés, plus de 35% d'entre eux ont mentionné leur souhait d'une réforme pour améliorer la formation des maîtres concernant les langues, et 15%

¹⁰³ Réponse d'un enseignant en poste depuis 34 ans ayant été formé à l'Ecole Normale.

¹⁰⁴ Réponse d'un enseignant en poste depuis 20 ans : « Le théâtre peut être une entrée dans la langue possible s'il est adapté à l'âge des élèves, mais pas de manière systématique car cela fait travailler trop de compétences à des élèves aussi jeunes ».

d'entre eux ne se sentent pas concernés puisque des intervenants extérieurs ou des échanges de service se font lors des cours de langue. Pour le reste, rien n'a été énoncé à ce sujet.

Un autre point négatif a fait surface dans les questionnaires : certes les enseignants nécessiteraient une meilleure formation pour enseigner la langue, mais en plus tous les enfants ne sont pas susceptibles d'adhérer aux activités théâtrales et pourraient s'isoler au lieu de vouloir participer. C'est pourquoi ces activités ne seraient pas à considérer comme un « moyen » d'apprentissage mais comme une simple source de motivation qui peut ne pas être partagée par tous les élèves.

Globalement, nombreux sont les professeurs qui adhèreraient aux activités théâtrales dès le plus jeune âge des élèves mais plus dans le cadre d'une initiation à la langue que dans le cadre d'un apprentissage poussé. L'anglais comme n'importe quelle langue étrangère nécessite aujourd'hui plus que jamais une certaine expertise afin de pouvoir l'enseigner à des élèves ce qui n'est pas donné à tous les professeurs des écoles qui le revendiquent.

Conclusion

Les programmes préconisent un apprentissage d'une langue étrangère d'abord par le langage oral avant d'aborder le langage écrit. C'est ainsi que les enfants acquièrent leur langue maternelle ou même la langue commune : celle de l'école. S'exprimer oralement est naturel chez l'enfant dès son plus jeune âge, c'est grâce à cela qu'il se fait comprendre et qu'il commence à entrer en interaction avec les individus qui l'entourent. Les différentes étapes de l'acquisition du langage oral sont expliquées et détaillées dans l'œuvre de Constantin Xypas¹⁰⁵ qui se focalise sur les recherches de Jean Piaget à propos du développement psychologique de l'enfant. En grandissant, l'enfant va acquérir de nouveaux mots, puis associer ces mots pour en faire des phrases et par la suite allier le geste à la parole pour montrer, expliquer ou raconter une histoire dans sa propre langue. C'est dans ce sens-là que beaucoup d'auteurs cités s'accordent à penser qu'il faudrait débiter l'apprentissage d'une langue étrangère de manière naturelle, comme pour la langue maternelle ou celle de l'école.

Les activités théâtrales peuvent donc être utilisées à l'école primaire dans le but de faire apprendre à des élèves débutants, une nouvelle langue. Selon les auteurs et les professeurs des écoles qui ont répondu au questionnaire, ces activités seraient un bon support d'apprentissage de la langue étrangère au cycle 3, et un bon moyen d'initier les élèves aux langues pour les cycles 1 et 2. Comme le souligne leur définition, ces activités peuvent être intégrées à l'école dans le sens où elles vont être adaptées et jouées par des élèves dans leur rôle le plus naturel, le rôle social. L'interaction va leur permettre de bénéficier d'apports linguistiques, phonétiques ou encore syntaxiques qui vont leur être d'une grande utilité dans la continuité du processus d'apprentissage au collège puis au lycée.

¹⁰⁵ XYPAS, C. : *Les stades du développement affectif selon Piaget*, Paris, éd. L'Harmattan, 2001

ANNEXES :

- Texte de la scène jouée par des enfants de CM2 de l'école des Genêts à Onet-le-Château
- Activités données aux élèves après la séance théâtralisée.
- Questionnaire fourni à des professeurs des écoles



Christmas play

Christmas morning. Baby is asleep. Father Christmas is crying in the corner of a room and wakes Baby.

Baby: Hello! What's your name?

Father Christmas: Father Christmas.

Baby: Father Christmas!

Enter Stevie, Danny, Lucy, and Annie.

Stevie, Danny, Lucy and Annie: Shh!

Baby: Look!

Stevie, Danny, Lucy and Annie:
Father Christmas!

Father Christmas (still crying): Yes.

Danny: Why are you sad?

Father Christmas: It's Christmas.

Stevie: I like Christmas!

Baby: I like presents!

Lucy: I like crackers!

Annie: I like Christmas dinner!

Father Christmas: I like presents
and crackers and Christmas dinner.

Lucy: Why don't you like Christmas?

Father Christmas: I work at Christmas.
No presents, or crackers, or Christmas dinner
for me.

All children: That's terrible!

Stevie: Have you got a Christmas tree?

Father Christmas: No.

Danny: Have you got Christmas decorations?

Father Christmas: No.

Annie: Have you got a Christmas cake?

Father Christmas: No.

All children: That's terrible!

Lucy (taking Father Christmas by the hand):
Come and look at our Christmas tree.

*The children take Father Christmas to the
sitting room.*

Annie: Look at the star!

Danny: Look at the decorations!

Baby: Look at the presents!

Father Christmas: Oh.

Enter Mummy and Daddy.

Mummy and Daddy: Children. Shh!

All children: Look!

Mummy and Daddy: Father Christmas!

Stevie: Father Christmas is sad. He doesn't like
Christmas.

Danny: He works at Christmas.

Baby: He hasn't got any presents.

Lucy: Or crackers.

Stevie: Or Christmas dinner!

Mummy and Daddy: That's terrible!

Daddy: Have Christmas dinner here.

Mummy: Yes! Christmas dinner and crackers!

All children: Hooray!

Baby (holding out a present): Happy Christmas,
Father Christmas.

Father Christmas: A present! For me?
Oh, thank you!

- Christmas -



Santa Claus



a toy :
a soldier



a lantern



a snowman



a teddy bear

a reindeer



a sleigh



an angel



a candle



a star

a Christmas tree



a ball



a candy



the holly



a bell



a present



a toy :
a train



a drum



a trumpet



a Christmas
stocking

QUESTIONNAIRE de MEMOIRE

Ceci est un questionnaire adressé aux professeurs des écoles, concernant mon sujet de mémoire qui est *le théâtre comme moyen d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire*.

1) Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- ☐ Moins de 25 ans
- ☐ Entre 25 et 50 ans
- ☐ Plus de 50 ans

2) Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?

3) Enseignez-vous dans un établissement :

- ☐ Privé ou
- ☐ Public
- ☐ Rural ou
- ☐ Urbain

4) Dans quel cycle enseignez-vous? (précisez le ou les niveau(x))

- ☐ Cycle 1 : _____
- ☐ Cycle 2 : _____
- ☐ Cycle 3 : _____

5) Quelles études avez-vous fait ? (post bac)

6) Quel niveau d'anglais avez-vous (Bac – CLES soit Bac+2...) ?

7) La LVE étant désormais une discipline à part entière dans les écoles, l'enseignez-vous à vos élèves? (précisez si intervenants extérieurs)

8) Selon vous, à partir de quel cycle enseigner l'anglais serait-il le plus bénéfique ?
(précisez la classe)

- ☐ Cycle 1 : _____
- ☐ Cycle 2 : _____
- ☐ Cycle 3 : _____

9) Pensez-vous que le théâtre pourrait être un bon moyen d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire? (cochez la ou les propositions qui vous semblent pertinentes)

- ☐ Oui
- ☐ Non

Pour quelles raisons ? _____

10) Mettez-vous en place des activités de production orale (jeux de rôles, saynètes) ? Si oui, sous quelles formes ? A partir de quels supports ?

11) Si oui, comment évaluez-vous les élèves et quelles sont leurs réactions ?

Observations :

Merci du temps que vous m'avez consacré en remplissant ce questionnaire.

BIBLIOGRAPHIE :

❖ Ouvrages généraux :

- ANTIER, M., GIRARD, D. & HARDIN, G. : *Pédagogie de l'anglais*, Hachette, 1972
- BENHAMMOUD, M. : « Une classification des jeux dans une perspective d'apprentissage de FLE », *Synergies Algérie*, n°9, 2010
- CAILLOIS, R. : *Les jeux et les hommes*, éd. Gallimard, Paris, 1958
- DUMEZ, B. : « Expression corporelle », *L'école aujourd'hui*, n°16, p.25-27, 2011.
- HAGEGE, C. : *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 1996
- MEIRIEU, P. : *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 2007
- PAVIS, P. : *Dictionnaire du théâtre*, Éditions Sociales, Paris, 1980
- « Enseigner les langues vivantes », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, p.11-20, 2011.
 - ROSENBERGER, S. : « Apprendre pour échanger », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, p11, 2011.
 - RENAUD, P. & NAZRALLAH, C. : « Pratiques et méthodes », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, p16, 2011.
- PLANE, S. : « Echanger pour apprendre », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°23, Nathan, p.11, 2011.
- RYNGAERT, J-P. : *Lire le théâtre contemporain*, Nathan, Paris, 2000
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. : *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Paideia, 2007
- SZAPIRO, N. : « Comment fonctionne l'audition ? », *Vivre le théâtre, de la salle à la scène*, Nathan, n°25, p.6, 2012

❖ Ouvrages destinés aux langues étrangères :

1- La didactique des langues

- ARNAUD, B. : *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*, Scéren, Midi-Pyrénées, 2004
- BOURGUIGNON, C. : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », *Les Langues Modernes*, 2007
- CANDELIER, M. : *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck & Larcier, 2003
- CANDELIER, M. : « Un éveil à la diversité linguistique », *L'école aujourd'hui maternelle*, n°26, Nathan, p.11, 2012
- CANDELIER, M. & KERVRAN, M. : *Les activités EVLANG : tâches, objectifs et domaines*, De Boeck université, 2003.
- CHAUVEL, D., CHAMPAGNE, D. & CHAUVEL, C. : *Initiation à l'anglais au cycle 2*, Editions Retz, 2003
- GALISSON, R. : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international, 1980
- « Enseigner les langues vivantes », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, p.11-20, 2011.
 - GUYONNET, E. : « Ready for english », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, p12, 2011.
 - GUYONNET, E. : « De vrais petits européens », *L'école aujourd'hui maternelle*, n°26, p13, 2011.
- « S'ouvrir aux langues vivantes », *L'école aujourd'hui maternelle*, n°26, p.11-15, 2011 :
 - GAONAC'H, Daniel. : « Quels objectifs retenir pour une langue seconde à l'école », *L'école aujourd'hui maternelle*, n°26, p.14-15, 2011.
- PUREN, C. : « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », *Les Langues Modernes*, 2012
- SAMSON, C. : *333 idées pour l'anglais*, Editions Nathan, 2006

- XYPAS, C. : *Les stades du développement affectif selon Piaget*, Paris, éd. L'Harmattan, 2001

2- Les langues étrangères et le théâtre

- ADEN, J. & LOVELACE, K. : *3, 2, 1... Action! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, Créteil, CRDP, 2004
- CARKIN, G. : « Teaching english through *drama*: the state of the art », 2007
- DALLEZ, G. : « La voix de l'autre : réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre », *Les langues modernes : le théâtre*, Hachette Supérieur, p.17-22, 1997
- SCHMIDT, P. : « Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère », *SPIRALE, revue de recherches en éducation*, n°38, p.93-109, 2006
- TABENSKY, A. : *Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, L'Harmattan, 1997

❖ Ouvrages destinés au théâtre et à l'école :

- ARNAUD, M. & SERDIDI, M. : « Un rôle pédagogique pour les jeux de rôles ? », *Le jeu en classe*, n°448, Cahiers pédagogiques, 2006
- BEROLDY, D. : « Un art fondamentalement enfantin », *Vivre le théâtre, de la salle à la scène*, Nathan, n°25, p.11, 2012
- GROSSET-BUREAU, C., BELIE, M. & BELIE, L. : *L'expression théâtrale au cycle 2*, Bordas pédagogie, Paris, 2000
- PAGE, C. : *Pratiques du théâtre*, Paris, éd. Hachette Education, 1998
- VANNARATH, S. & THIBON, K. : « Apprendre des langues étrangères à travers des mini-projets », *L'école aujourd'hui élémentaire*, n°26, Nathan, 2011, p.14-15.
- ZUCCHET, F. : *Oser le théâtre*, Grenoble, CDDP, 2000

❖ Textes officiels :

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE: *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, arrêté du 25-7-2007, Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30-8-2007.
- CONSEIL DE L'EUROPE : 2. *Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière*, Circ de rentrée n°2008-042 du 4-4-2008, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, parue dans le Bulletin Officiel n°15 du 10-4-2008.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *La pratique d'une langue étrangère*, Décret n°2006-830 du 11-7-2006, Socle Commun de Connaissances et de Compétences.

❖ WEBOGRAPHIE :

- www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/biographie.htm
- lesartscene.e-monsite.com/pages/apprendre-se-divertir/l-histoire-du-theatre/definition-du-theatre.html
- L'encyclopédie en ligne Universalis.
- Site de la Fédération Française des Jeux de Rôles : <http://www.ffjdr.org/le-jeu-de-role/definitions-du-jeu-de-role>